

---

EXCERPTA E DISSERTATIONIBUS IN PHILOSOPHIA

# CUADERNOS DOCTORALES

DE LA FACULTAD ECLESIASTICA DE FILOSOFÍA

---

PUBLICACIÓN PERIÓDICA DE LA FACULTAD  
ECLESIASTICA DE FILOSOFÍA  
UNIVERSIDAD DE NAVARRA / PAMPLONA / ESPAÑA



Universidad  
de Navarra

---

SIDNEI FRESNEDA HERRERA

## La teoría de la virtud según Leonardo Polo (1926-2013)

Una fundamentación filosófica de la educación

VOLUMEN 29 / 2019-2020

---

# SEPARATA

---

EXCERPTA E DISSERTATIONIBUS IN PHILOSOPHIA

# CUADERNOS DOCTORALES

DE LA FACULTAD ECLESIAÍSTICA DE FILOSOFÍA

PUBLICACIÓN PERIÓDICA DE LA FACULTAD ECLESIAÍSTICA DE FILOSOFÍA / UNIVERSIDAD DE NAVARRA  
PAMPLONA / ESPAÑA / ISSN: 1131-6950  
2019-2020 / VOLUMEN 29

---

DIRECTOR / EDITOR

**Sergio Sánchez-Migallón**  
UNIVERSIDAD DE NAVARRA

VOCALES / MEMBERS

**Enrique Moros**  
UNIVERSIDAD DE NAVARRA

**Santiago Collado**  
UNIVERSIDAD DE NAVARRA

SECRETARIO / EDITORIAL SECRETARY

**Rubén Herce**  
UNIVERSIDAD DE NAVARRA

---

Esta publicación recoge extractos de tesis doctorales defendidas en la Facultad Eclesiástica de Filosofía de la Universidad de Navarra.

La labor científica desarrollada y recogida en esta publicación ha sido posible gracias a la ayuda prestada por el Centro Académico Romano Fundación (CARF)

---

**Redacción, administración,  
intercambios y suscripciones:**  
«Cuadernos Doctores de la Facultad  
Eclesiástica de Filosofía»  
Universidad de Navarra. 31009  
Pamplona (España)  
Tel: 948 425 600  
Fax: 948 425 622  
E-mail: [emarcoa@unav.es](mailto:emarcoa@unav.es)

---

**Edita:**  
Servicio de Publicaciones  
de la Universidad de Navarra, S.A.  
Campus Universitario  
31009 Pamplona (España)  
T. 948 425 600  
**Precios 2020:**  
Número suelto: 25 €  
Extranjero: 30 €

---

**Fotocomposición:**  
Pretexto  
**Imprime:**  
Ulzama Digital  
**Tamaño:** 170 x 240 mm  
**DL:** NA 1024-1991  
**SP ISSN:** 1131-6950

---

EXCERPTA E DISSERTATIONIBUS IN PHILOSOPHIA

# CUADERNOS DOCTORALES

DE LA FACULTAD ECLESIAÍSTICA DE FILOSOFÍA

2019-2020 / VOLUMEN 29

---

1. Sidnei FRESNEDA HERRERA

La teoría de la virtud según Leonardo Polo (1926-2013).

Una fundamentación filosófica de la educación

5-97

[The theory of virtue according to Leonardo Polo (1926-2013).

A philosophical foundation of education]

Tesis doctoral dirigida por el Prof. Dr. Enrique Moros

2. Adam SOŁOMIEWICZ

La dualidad radical de la persona humana.

Un intento de proseguir la antropología trascendental de Leonardo Polo

99-193

[The radical duality of the human person.

An attempt to continue Leonardo Polo's transcendental anthropology]

Tesis doctoral dirigida por el Prof. Dr. Juan Fernando Sellés

3. Piotr TARABASZ

La posibilidad de verdad en el juicio político.

Hannah Arendt y Hans-Georg Gadamer ante el problema de la objetividad

195-253

[The possibility of truth in the political judgement.

Hannah Arendt and Hans-Georg Gadamer on the problem of objectivity]

Tesis doctoral dirigida por el Prof. Dr. Alfredo Cruz

4. Juan Gabriel ALFARO MOLINA

Dios y la felicidad. Bases filosóficas de la eudaimonía aristotélica

255-323

[God and happiness. Philosophical basis of Aristotelian eudaimony]

Tesis doctoral dirigida por el Prof. Dr. Manuel Cruz Ortiz de Landázuri

---

Universidad de Navarra  
Facultad Eclesiástica de Filosofía

Sidnei FRESNEDA HERRERA

La teoría de la virtud según  
Leonardo Polo  
(1926-2013)

Una fundamentación filosófica de la educación

Extracto de la Tesis Doctoral presentada en la  
Facultad Eclesiástica de Filosofía de la Universidad de Navarra

Pamplona  
2020

Ad normam Statutorum Facultatis Philosophiae Universitatis Navarrensis,  
perlegimus et adprobavimus

Pampilonae, die 21 mensis aprilis anni 2020

Dr. Henricus MOROS

Dr. Ioseph Ludovicus PASTOR

Coram tribunali, die 11 mensis septembris anni 2017, hanc  
dissertationem ad Lauream Candidatus palam defendit

Secretarius Facultatis  
D. nus Eduardus FLANDES

---

# Presentación

**Resumen:** Son constantes las reformas en los sistemas educativos y muchas veces llevan al desconcierto muchos educadores porque no ven sentido en ellas. En este trabajo buscamos mostrar presupuestos antropológicos para posibles reformas, siempre necesarias por la forzosa contingencia de las prácticas educativas. Todo cambio en la tarea educativa solo es válido desde que se parta de una buena comprensión filosófica del ser humano y de la educación.

Como soporte de la argumentación utilizamos la antropología de Leonardo Polo por su carácter rico y sugerente. Este filósofo interpreta la labor educativa como ayuda al crecimiento humano que sólo es posible por la adquisición de hábitos. En este trabajo describimos como el descubrimiento clásico de la noción de virtud fue relegado por el pensamiento moderno y en nuestros días sigue siendo olvidado.

Pero, nosotros defendemos que la educación en virtudes debe ser retomada porque permite al que la tiene una visión más profunda de la realidad e integra armónicamente todas las dimensiones del ser humano. La educación por competencias es la teoría pedagógica más común en nuestros días y contiene muchos aspectos positivos que permiten alcanzar buenos resultados. Sin embargo, defendemos que educar en virtudes es mucho más rico que alcanzar resultados exteriores porque perfeccionan al ser humano desde dentro una vez que refuerza todas sus potencias: inteligencia, voluntad y afectividad. Además, la virtud es condición necesaria para que uno pueda aportar novedades desde su libertad personal.

**Palabras clave:** educación; virtud; competencia; antropología.

**Abstract:** Reforms in educational systems are constant and they often lead educators to confusion because they do not see sense in them. This work seeks to show anthropological assumptions for possible reforms, always needed due to the forced contingency of educational practices. Any change in education is valid as long as it is based on a good philosophical understanding of human being and its development.

The study is based on Leonardo Polo's anthropology, that is very rich and suggestive about the theme. This philosopher interprets educational work as aid to human development, being possible only by the acquisition of habits. This work describes how the classical understanding of virtue was relegated by modern thought and it is still forgotten today.

Here is argued that education in virtues must be retaken. It allows a deeper view of reality and it integrates harmoniously all the dimensions of human being. Nowadays competency-based education is the most common pedagogical theory. It has a lot of positive aspects and achieves good results. However, this study maintains that classical virtues education is richer than that one. Classical virtues education prepare the human being integrally, so that he is truly human, that is to say, they form from within so that his life is well lived, reinforcing intelligence, will and affectivity of human being. The other is external and refers to action and mainly seeks the success of the process, without taking into account the learner or the educational process itself. In addition, virtue is a necessary condition for one to be able to bring new facts to the environment through his personal freedom.

**Keywords:** education; virtue; competition; anthropology.

Con este trabajo abordaremos el tema de los hábitos, especialmente las virtudes morales, buscando una fundamentación antropológica que sea adecuada y consistente para que sirva de apoyo a la tarea educativa. Nuestro estudio está centrado en los aspectos antropológicos más radicales porque nos parece claro que para afrontar los problemas humanos es menester una comprensión más profunda del hombre mismo y de sus posibilidades. El tema elegido –las virtudes– es un aspecto fundamental de la ética, ciencia clave para la comprensión del proceso educativo.

La ética es el estudio de la acción humana en su dimensión intrínseca dinámicamente considerada y por lo tanto no puede ser parcial, toda acción humana tiene carácter ético. Al estudiar la ética estamos estudiando algo que tiene que ver con lo más profundo del hombre: su perfeccionamiento como ser humano. La ética es una ciencia antropológica imprescindible, debe ser siempre considerada porque en caso contrario el hombre se deshumaniza. La verdadera ciencia de la acción humana es la ética o en sentido todavía más fuerte, la ética es más que ciencia, es una forma de sabiduría. Por eso, la labor educativa es fundamentalmente una cuestión ética.

En el momento actual asistimos a una auténtica crisis en la aplicación de la ética. Las ciencias empíricas obscurecieron en cierto modo la conciencia moral, hasta el punto de que son ellas las que regulan la vida social, como por ejemplo sucede con las leyes económicas o con la biotecnología. Todo ello da lugar a que a veces la ética se aísle de esas reglas sociales, como si el ser humano fuera neutral en algunos aspectos de su vida. Pero nosotros sostenemos, en continuidad con Tomás de Aquino, que no hay ninguna acción humana que sea indiferente para la ética<sup>1</sup>. Todo lo externo forja también lo interno en el hombre, y este aspecto interior es lo más decisivo. Sin la ética las demás realidades humanas quedan diluidas porque se reducen a aplicaciones secundarias de la libertad humana. Por eso, en este trabajo centraremos la discusión en las cuestiones éticas, más específicamente en lo que se refiere al tema de las virtudes.

La organización social no es cuestión solo de las ciencias empíricas porque administrar cosas es muy distinto de gobernar hombres. La acción humana dominante en nuestros días es la producción. Sin embargo el ser humano también ejerce otro tipo de acción que es el gobierno: gobierna a sí mismo y el gobierno

---

<sup>1</sup> Cfr. TOMÁS DE AQUINO, S., *Suma Teológica*, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 2010, I-II, c.18 a.1 resp.

es una actividad social. La sociedad sin gobierno no es posible y gobernar es más que producir<sup>2</sup>. Esto es así porque producir es una acción despótica, transforma lo pasivo, pero gobernar es acción política que afecta el ser humano intrínsecamente, busca formar agentes que sean verdaderamente activos y libres.

Asimismo, actualmente vivimos una fase de falta de renovación filosófica, particularmente en las cuestiones éticas. Es frecuente que los filósofos contemporáneos se dediquen a hacer ediciones críticas de filósofos anteriores, pero sin creatividad, construyen una filosofía solo erudita. Tarea útil, pero que puede causar la confusión de pensar que se descubre la verdad solamente en los libros. También seguimos inmersos en una situación en la que los sofistas vuelven a ganar fuerza. Por ejemplo, en la manipulación social del consumismo, donde a través de la propaganda el lenguaje se ha desvinculado de la verdad, lo importante de un anuncio es convencer para vender el producto. La persuasión para lucrar ventajas económicas sustituye los criterios de verdad.

Desde un punto de vista afectivo, esta situación actual difícil y compleja repercute dando lugar al cansancio y al aturdimiento. Parece que está de moda el derrotismo, un aflojar la marcha. La inspiración de nuestros días no parece estar a la altura de la complejidad, y los problemas son afrontados con criterios inadecuados y el resultado neto es el fracaso. El desinterés, el aburrimiento, las depresiones, el estrés, son enfermedades muy frecuentes, también en el mundo escolar. Reducidos al nivel de la producción de medios, nuestros proyectos vitales se quedan en lo elemental, nuestras acciones se restringen a cumplir roles y por eso pierden fuerza. En ese contexto el ser humano queda desintegrado. No basta producir innumerables cosas interesantes si el hombre mismo está incapacitado para interesarse por ellas. Lo propio del ser humano es ordenar los medios a fines, pero si se mete totalmente entre los recursos de que dispone se vuelve esclavo suyo. Ya lo decía Aristóteles, el esclavo es aquél que sólo sirve a los medios<sup>3</sup>. La idea de que hemos derrotado completamente la esclavitud no nos parece del todo correcta<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> «La vida es acción, no producción», en ARISTÓTELES, *Política*, I, 5, 1254a 5.

<sup>3</sup> Cfr. ARISTÓTELES, *Política*, Tecnos, Madrid, 2004, 1252b-1255b.

<sup>4</sup> «Nos hemos hartado de decir que el liberalismo, la Ilustración y el gran progreso del siglo de las Luces nos ha liberado de la esclavitud, que la esclavitud es una barbaridad griega, como decía Suárez... Pues la tecnoestructura es la aplicación, a todos los hombres, de la definición de esclavo propuesta por Aristóteles. El hombre es un ser capaz de medios, pero no consiste en corresponderse con medios: plasmarme en los medios es destrozarme, es desintegrarme», en POLO, L., «Perfil axiológico del hombre nuevo», *Scientia et Fides*, 2 (2014), 190.



En estos términos pensamos que nuestra situación histórica es precaria e improrrogable. Las actitudes reduccionistas son una prueba de esto, porque simplifican demasiado. Ante las dificultades se tiende a apartar la mirada de ellas, porque nuestra situación actual es muy dura y complicada<sup>5</sup>. Como se ha hecho ahora más patente que la realidad tiene distintos aspectos interconectados, que están en dependencia mutua de modo que no hay factores aislados, se torna imposible subsistir concentrándose solamente en unos pocos aspectos<sup>6</sup>. La reacción más común es entonces retroceder.

Por todo eso, el presente texto tiene como objetivo estudiar, desde el punto de vista de la ética, algunas teorías educativas más influyentes en los últimos tiempos en occidente: el *constructivismo*, la *escuela nueva* y la educación basada en adquisición de competencias. Centraremos nuestra atención en esta última por ser la más elaborada y actual. Intentaremos no caer en una dialéctica simplista de contraponer ser competente con ser virtuoso porque lo que buscamos es saber cuál es la verdad del ser humano y como ayudar a educarle.

Pensamos que educar no puede limitarse a transmitir unos contenidos. Lo más importante es el aprendizaje que surge por la actividad del educando de modo que a partir de ella surjan los hábitos porque educar es poner en marcha las energías del que aprende. Por eso, al educador se pide a la vez rigor en la búsqueda de la verdad y elasticidad para sintonizar su propia libertad personal con la del estudiante.

A lo largo de este trabajo nos hemos basado en la confianza de que la filosofía puede ayudar a mejorar la educación porque auxilia a sacar del indiferentismo<sup>7</sup>. Confiamos en las capacidades de la razón humana de profundizar en el

---

<sup>5</sup> Esta es la definición del mal según Robert Spaemann: quitar la mirada de la realidad. Cfr. SPAEMANN, R., *Ética: cuestiones fundamentales*, EUNSA, Pamplona, 2008, cap. I.

<sup>6</sup> «Los tiempos son duros precisamente porque el mundo humano se ha hecho cada vez más complicado. Sin embargo, no ha crecido de una manera paralela la inspiración para enfrentarse adecuadamente con la situación. Por eso, nuestro tiempo resulta doblemente áspero. Hay un desfase, una inadecuación, entre la situación y el modo como se actúa en ella. En la falta de adecuación entre el modo de afrontar los asuntos y estos mismos estriba la verdadera penuria de nuestro tiempo; no es sólo que sea difícil de suyo; es difícil, además, porque siendo muy complejo se afronta como si fuera sencillo. Y en esta diferencia aparece agravada la dificultad», en POLO, L., *Curso de psicología general*, 2ª ed., EUNSA, Pamplona, 2010, 323.

<sup>7</sup> «Filosofar no es registrar fórmulas; si no realiza la fórmula, ¿qué significa la fórmula? Nada, *flatus vocis*. Esto es el gran grito de optimismo de la filosofía: ¡vale la pena! ¡Vale la pena la antropología trascendental! La filosofía se justifica si se filosofa. Si es un *vademecum* es la cosa más

conocimiento de la realidad porque nuestro entendimiento no está aislado y puede seguir buscando lo verdadero, lo bello y lo bueno.

Admitimos también el postulado de que el educando puede siempre mejorar, de que puede llegar a pensar por su propia cuenta y obrar con libertad. Leonardo Polo defiende que la educación es ayudar a crecer y cada uno crece por sus propios actos. Pero enfatizamos también que la labor educativa es una relación personal y por lo tanto el crecimiento tiene que ser recíproco.

Finalmente abordaremos la relación que hay entre verdad y virtud, cómo mutuamente se necesitan y se complementan. Veremos que la verdad sólo puede ser alcanzada por el hombre virtuoso y, por lo tanto, destacaremos que el desarrollo de la filosofía también es primeramente una cuestión ética.

---

tediosa que hay. Por eso la filosofía es el gran reto. Repito: si no se piensan diferencias se cae en la indiferencia y la indiferencia es el tedio», POLO, L., *La libertad trascendental*, Cuadernos de Anuario Filosófico, Serie Universitaria, Universidad de Navarra, 178, 2005, 33.



---

# Índice de la Tesis

INTRODUCCIÓN	7
<b>Capítulo I</b>	
<b>REVISIÓN HISTÓRICA</b>	23
1. EL PENSAMIENTO CLÁSICO	26
1.1. Sócrates y los sofistas	29
1.2. Platón y el dualismo	32
1.3. Aristóteles y el tener	36
1.4. Posteriores interpretaciones	45
1.5. La actualidad de los clásicos	48
1.6. Seguir a partir de los clásicos	53
2. EL PENSAMIENTO CRISTIANO	58
2.1. Orígenes y la teología	62
2.2. San Agustín: un camino entre fe y razón	63
2.3. Santo Tomás de Aquino, el teólogo	67
2.4. Ciencia solo del bien	70
2.5. El mal y la persona	74
3. EL PENSAMIENTO MODERNO	78
3.1. La vuelta de la sofística y el voluntarismo	81
3.2. Del déficit teórico al principio de resultado	83
3.3. Ética e historia	89
3.4. Libertad y crecimiento	93
3.5. La ética moderna y los hábitos	99
3.6. Un avance y muchos retrocesos	101
4. UN ESBOZO DE NUESTRA SITUACIÓN	103
4.1. El declive intelectual y el estructuralismo	105
4.2. La absolutización de los medios	113
4.3. La voluntad desorientada y el individualismo	118
4.4. Sentimentalismo y consumismo	123
4.5. Optimismo	131
4.6. Algunas consideraciones	133

## Capítulo II

<b>Naturaleza de la virtud</b>	<b>137</b>
1. PERFECCIÓN INTRÍNSECA	138
1.1. Las dualidades humanas	138
1.2. Las potencias espirituales	145
a) Inteligencia	149
b) Voluntad	156
2. CONTROL DE LAS POTENCIAS	163
2.1. Cibernética	164
2.2. Crecimiento	168
2.3. Sentimientos y afectividad	172
2.4. Educación	176
3. RELACIÓN A LOS ACTOS	183
3.1. Acción productiva y acción inmanente	187
3.2. Virtudes de la voluntad	192
3.3. Hábitos de la inteligencia	196
3.4. Virtud y bien	200
4. RELACIÓN CON LA LIBERTAD	205
4.1. La personificación de la esencia	206
4.2. Novedad	211
4.3. Tipos humanos	215
4.4. Libertad recibida y destinada	220
5. CONEXIÓN ENTRE LAS VIRTUDES	225
5.1. Vinculación	225
5.2. Jerarquía entre las virtudes	231
5.3. La virtud de la prudencia	236
5.4. Diálogo y ejemplo	240

## Capítulo III

<b>Los niveles de la virtud</b>	<b>245</b>
1. LAS VIRTUDES RESPECTO A LOS APETITOS	245
1.1. Fortaleza	250
1.2. Templanza	254
2. LAS VIRTUDES RESPECTO DEL PRÓJIMO	256
2.1. Justicia	257
2.2. Amistad	261
3. LAS VIRTUDES SOCIALES	265
3.1. Humildad	267
3.2. Generosidad	272
4. LAS VIRTUDES SOBRENATURALES	276

## ÍNDICE DE LA TESIS

<b>Capítulo IV</b>	
<b>Algunas teorías educativas</b>	<b>283</b>
1. LA ESCUELA NUEVA	285
1.1. Lo antiguo contra lo nuevo	289
1.2. Crítica a la escuela nueva	295
2. EL CONSTRUCTIVISMO	304
3. EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS	315
3.1. Tesis principales	317
3.2. Origen	323
3.3. Algunas consecuencias	328
3.4. Aspectos positivos	334
3.5. Aspectos negativos	338
3.6. En síntesis	348
4. EL INTERÉS POR LA VERDAD	351
4.1. El pensamiento debilitado	352
4.2. Conocer es descubrir, no construir	361
4.3. Verdad y educación	364
5. VERDAD Y VIRTUDES	368
5.1. Verdad de la voluntad	369
5.2. Verdad y libertad	372
5.3. Verdad y ejemplo	376
5.4. Algunos errores comunes	377
5.5. Ética y verdad	384
5.6. En síntesis	387
 CONCLUSIONES	 391
BIBLIOGRAFÍA	411
Obras de Leonardo Polo	411
Obras de otros autores	416



---

## Bibliografía de la Tesis

### OBRAS DE LEONARDO POLO

- POLO, L., «El hombre en nuestra situación», en *Nuestro Tiempo*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 286 (1978) 21-50.
- «Acción y contemplación», Universidad de Piura, Perú, 1990.
- «Hacia un mundo más humano», *Cuadernos Empresa y Humanismo*, Universidad de Navarra, n. 32, 1990.
- «El optimismo ante la vida», Colegio Salcantay, Lima, 1991.
- «La voluntad y sus actos I», Cuadernos de Anuario Filosófico, Serie Universitaria, Universidad de Navarra, 50, 1991.
- «Libertas transcendentalis», *Anuario Filosófico*, Universidad de Navarra, 26 (1993) 703-16.
- «*El conocimiento habitual de los primeros principios*», Cuadernos de Anuario filosófico. Serie universitaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, n. 10, 1993.
- «Conexión entre las virtudes», Universidad de Piura, Perú, 1995.
- «El hombre como hijo», en CRUZ, J. (ed.), *Metafísica de la familia*, EUNSA, Pamplona, 1995, 317-325
- *La persona humana y su crecimiento*, EUNSA, Pamplona, 1996.
- *Sobre la existencia cristiana*, EUNSA, Pamplona, 1996.
- *Antropología de la acción directiva*, Unión Editorial, Madrid, 1997.
- *Ética: hacia una versión moderna de los temas clásicos*, 2ª ed., Unión Editorial, Madrid, 1997.
- *El profesor universitario*, Universidad de La Sabana, Santafé de Bogotá, 1997.
- «La esperanza», *Scripta Theologica*, Universidad de Navarra, 30 (1998) 157-64.
- «Ricos y pobres. Igualdad y desigualdad», *Cuadernos Empresa y Humanismo*, Universidad de Navarra, 11 (1988) 4-45.
- «La voluntad y sus actos II», Cuadernos de Anuario Filosófico, Serie Universitaria, Universidad de Navarra, n. 60, 1998.
- *Hegel y el posthegelianismo*, EUNSA, Pamplona, 1999.
- «Los Sentimientos Humanos», *Revista Internacional d'Humanitats*, Universidad Autònoma Barcelona, 22 (2001) 225-32.



- *Introducción a la filosofía*, 3ª ed., EUNSA, Pamplona, 2002.
- «*La cibernética como lógica de la vida*», *Studia Poliana*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 4 (2002), 9-17.
- *Quién es el hombre: un espíritu en el tiempo*, 5ª ed., Madrid, Rialp, 2003.
- «*El conocimiento racional de la realidad*», Cuadernos de Anuario Filosófico, Serie universitaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, n. 169, 2004.
- *El acceso al ser*, EUNSA, Pamplona, 2ª ed., 2004.
- «*El orden predicamental*», Cuadernos de Anuario Filosófico, Serie universitaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, n. 182, 2005.
- «*La libertad trascendental*», Cuadernos de Anuario Filosófico, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, n. 178, 2005.
- «*Lo radical y la libertad*», Cuadernos de Anuario Filosófico, Serie universitaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, n. 179, 2005.
- *Nietzsche como pensador de dualidades*, EUNSA, Pamplona, 2005.
- «Un punto de partida para el planteamiento de la existencia humana», *Studia Poliana*, Universidad de Navarra, 8 (2006) 43-51.
- *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, EUNSA, Pamplona, 2006.
- *Curso de teoría del conocimiento*, I-IV, 4ª ed., EUNSA, Pamplona, 2006.
- «*La esencia humana*», Cuadernos de Anuario Filosófico, Serie universitaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, n. 188, 2006.
- «*Ética socrática y moral cristiana*», *Anuario Filosófico*, Universidad de Navarra, 2007, 549-70.
- *El conocimiento del universo físico*, EUNSA, Pamplona, 2008.
- «*El hombre en la historia*», Cuadernos de Anuario Filosófico, Serie universitaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, n. 207, 2008.
- «*La sofística como filosofía de las épocas de crisis*», *Acta philosophica*, Pontificia Università della Santa Croce, Roma, 18-1 (2009) 113-22.
- *Lecciones de psicología clásica*, 1ª ed., EUNSA, Pamplona, 2009.
- *Antropología trascendental*, I, 3ª ed., EUNSA, Pamplona, 2010.
- *Antropología trascendental*, II, 2ª ed., EUNSA, Pamplona, 2010.
- *Curso de psicología general*, 2ª ed., EUNSA, Pamplona, 2010.
- «*Conversaciones sobre Bergson acerca del tiempo humano y otros temas*», *Studia Poliana*, Universidad de Navarra, 12 (2010) 179-96.
- *La esencia del hombre*, 1ª ed., EUNSA, Pamplona, 2011.
- «*Dios y la infinitud de la intelección*», *Studia Poliana*, Universidad de Navarra, 14 (2012) 13-20.
- *Estudios de filosofía moderna y contemporánea*, 1ª ed., EUNSA, Pamplona, 2012.
- *Presente y futuro del hombre*, 2ª ed., Rialp, Madrid, 2012.
- *Filosofía y Economía*, EUNSA, Pamplona, 2010.
- *Lecciones de ética*, 1ª ed., Pamplona, EUNSA, 2013.
- *Epistemología, creación y divinidad*, 1ª ed., EUNSA, Pamplona, 2014.
- «*Perfil axiológico del hombre nuevo*», *Scientia et Fides*, Universidad de Navarra y Universidad Nicolás Copérnico (Polonia), 2 (2014) 179-201.

## MANUSCRITOS

- «Virtudes morales».
- «La afectividad».

## OBRAS DE OTROS AUTORES

- AGUSTÍN, S., *Obras completas de San Agustín*, Editorial Católica, Madrid, 1983.
- *De doctrina christiana*, Clarendon Press, Oxford, 1995.
- *Confesiones*, Gredos, Madrid, 2010.
- ALTAREJOS MASOTA, F. y NAVAL DURÁN, C., *Filosofía de la educación*, EUNSA, Pamplona, 2000.
- ALVIRA ÁLVIRA, T., *¿Cómo ayudar a nuestros hijos?*, Palabra, Madrid, 1983.
- AMAYA CHACÓN, E., «La evaluación desde la mirada del constructivismo en la Escuela de Psicopedagogía», en *Quaestiones Disputatae*, Revista de Humanidades de la Universidad Santo Tomás, Colombia, 13 (2013) 59-73.
- AMILBURU, M. G., «Filosofía y actitud filosófica: sus aportaciones a la educación», *Revista Española de Pedagogía*, año LXXII, 258 (2014) 231-247.
- ANDERSON, J. R.; REDER, L. M.; SIMON, H. A.; ERICSSON, K. A. y GLASER, R., «Radical Constructivism and Cognitive Psychology», en *Brookings Papers on Education Policy* (1998) 227-78.
- ARANCIBIA, D., «El rol educativo de la libertad en la antropología trascendental de Leonardo Polo», Tesis doctoral, Universidad de Navarra, 2014.
- ARANGUREN, J., *Los paraísos encontrados*, Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, 2004.
- ARENDT, H., «Comprensión y Política», en *De la historia a la acción*, Paidós, Barcelona, 1995, 29-46.
- ARGÜELLES, A., *Competency Based Education and Training: A World Perspective*, Limusa, Balderas (México), 2000.
- ARISTÓTELES, *Retórica*, Gredos, Madrid, 1990.
- *Metafísica*, RBA Coleccionables, Barcelona, 2003.
- *Política*, Tecnos, Madrid, 2004.
- *Ética a Nicómaco*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 2009.
- *De anima*, 1ª ed., Colihue, Buenos Aires, 2010.
- AUSUBEL, D. P., *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*, Paidós, Barcelona, 2002.
- BARRIO MAESTRE, J. M., «Las bases gnoseológicas de las modernas teorías sobre el aprendizaje. Una interpretación crítica del paradigma constructivista», *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Cultura, España, 321 (2000) 351-70.
- *Elementos de antropología pedagógica*, 3ª ed., Rialp, Madrid, 2004.
- *Educación en un contexto deseducativo desafío actual de la educación en Europa*, Universidad de la Sabana, Bogotá, 2005.

- *El Dios de los filósofos: curso básico de filosofía*, Rialp, Madrid, 2013.
- BÁRTOLI, L. M., «La acción de enseñar en el orden de la providencia y del gobierno divino según santo Tomás de Aquino», tesis doctoral, Universitat Abat Oliba CEU, 2015.
- BENGOCHEA GARÍN, P., «La complejidad teórica y conceptual del constructivismo: un motivo de reflexión», en *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, vol. 13, 11-12 (2006) 139-152.
- BERNAL-MARTÍNEZ DE SORIA, A., *Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea*, Universidad de la Sabana Facultad de Educación, Bogotá, 2008.
- BOURGEAULT, G., «Et s'il fallait faire le deuil des finalités... Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation», en *Éducation et francophonie*, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, vol. XXX,1 (2003) 187-198.
- BRUNOLD, C., «Esquisse d'une pédagogie de la redécouverte dans l'enseignement scientifique», *Revue D'histoire Des Sciences et de Leurs Applications*, Paris, 2 (1949).
- CARR, D., «Diverse Senses, and Six Conceptions, of Education», en *Revista Española de Pedagogía*, año LXXII, 258 (2014) 219-230.
- CÁRDENAS CASTILLO, C., «Acercamiento al origen del constructivismo», *Revista Electrónica Sinéctica*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, México, 24 (2004) 10-20.
- CARDONA, C., *Ética del quehacer educativo*, Rialp, Madrid, 2001.
- CERVANTES SAAVEDRA, M. DE, *Coloquio de los perros*, El Cid Editor, Santa Fe, Argentina, 2003.
- CHESTERTON, G. K., *Ortodoxia*, Alta Fulla, Barcelona, 2000.
- CARBONEL, C., «En el principio, la libertad. La metafísica como saber práctico en Orígenes de Alejandría», en *Las raíces de la ética y el diálogo interdisciplinar*, FLAMARIQUE, L. (ed.), Biblioteca Nueva, Madrid, 2012.
- COLL, C., «Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica», *Anuario de Psicología*, Facultad de Psicología, Universitat de Barcelona, 69 (1996) 153-178.
- COUSINET, R., *La escuela nueva*, Miracle, Barcelona, 1967.
- CRUZ-CRUZ, J. (JUAN), *Filosofar hoy. Entrevista con Leonardo Polo*, 25, Universidad de Navarra, Pamplona, 1992.
- CURIEL, M. L. M., «El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias», *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación* (2010) 19-37.
- DERRICK, C., *Huid del escepticismo: una educación liberal como si la verdad contara para algo*, Encuentro, Madrid, 1982.
- DEWEY, J., *The early works, 1882-1898*, Carbondale [etc.]: Southern Illinois University Press, 1971.
- «*Ethical principles underlying education*», en *Early works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972, vol. 5.
- «*The school and society*», en *Middle works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976, vol. 1.

- «*The child and the curriculum*», en *Middle works of John Dewey*. Carbondale, Southern, Illinois University Press, 1976, vol. 2.
- *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós, Barcelona, 1989.
- *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*, Ediciones Morata, Buenos Aires, 1995.
- DÍAZ-AGUADO JALÓN, M. J. y MEDRANO, C., *Educación y razonamiento moral: una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*, Mensajero, Bilbao, 1994.
- ENKVIST, I., *Repensar la educación*, EUNSA, Pamplona, 2006.
- *La educación en peligro*, EUNSA, Pamplona, 2010.
- FALGUERAS SALINAS, I., *Crisis y renovación de la metafísica*, Universidad de Málaga, Málaga, 1997.
- FONTÁN DEL JUNCO, M., *Arraigos personales portátiles o formación de la subjetividad (educar en la época tecnoartística del mundo)*, Enseñanzas artísticas y técnicas, en V. GARCÍA HOZ (dir.), *Tratado de educación personalizada*, tomo 18, Rialp, Madrid, 1996, 17-59.
- FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, Siglo Veintiuno, México, 1974.
- GATHER THURLER, M. y MAULINI, O., *La organización del trabajo escolar: una oportunidad para repensar la escuela*, Graó, Barcelona, 2010.
- GONCZI, A., «Competency-Based Approaches: Linking theory and practice in professional education with particular reference to health education», *Educational Philosophy & Theory*, 45 (2013) 1290-1306.
- GONZÁLEZ-AYESTA, C. (CRUZ), *Verum est quoddam bonum: la verdad como perfección del hombre según Santo Tomás*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2005.
- GUARDINI, R., *Ética: lecciones en la Universidad de Munich*, BAC, Madrid, 1999.
- HAGER, P. y GONCZI, A., «What is competence?», *Medical Teacher*, 18 (1996) 15.
- HARRIS, R. et al. Competency-based education: Between a rock and whirlpool. McMillan, Melbourne. En ARGÜELLES, A., *Competency Based Education and Training: A World Perspective*, Limusa, 2000.
- HAWKING, S., *San Jose Mercury News*, 2000.
- HEIDEGGER, M., «La época de la imagen del mundo», *Anales de La Universidad de Chile*, 1958.
- HOLZAPFEL, R. M., *Panideal, das Seelenleben und seine soziale Neugestaltung*, E. Diederichs, Jena, 1923.
- HUSSERL, E., *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Prometeo Libros, Buenos Aires, 2008.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A., «Europa: la sabiduría y sus apariencias. La pedagogía del deseo y las disposiciones intelectuales», *Revista Española de Pedagogía*, año LXXII, 257 (2014) 77-92.
- INCIARTE, F., *Tiempo, sustancia, lenguaje: ensayos de metafísica*, EUNSA, Pamplona, 2004.

- ISAACS, D., *La educación de las virtudes humanas*, EUNSA, Pamplona, 1976.
- IZAGUIRRE, J. M. y MOROS, E. R., *La acción educativa según la antropología trascendental de Leonardo Polo*, Cuadernos de Anuario filosófico. Serie universitaria; Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 197, 2007.
- JIMÉNEZ, J. E.; RODRIGUEZ, C.; SUÁREZ, N. y O'SHANAHAN, I., «¿Coinciden nuestras ideas con lo que dicen las teorías científicas sobre el aprendizaje de la lectura?», *Revista Española de Pedagogía*, año LXXII, 259 (2014) 397-414.
- JORDANA, R., «El origen del hombre: estado actual de la investigación paleoantropológica», en *Scripta Theologica*, Universidad de Navarra, 20(1) (1988) 65-99.
- JUAN PABLO II, P., SAN, *Fides et Ratio: carta encíclica*, Palabra, Madrid, 1998.
- KANT, I., *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, El Ateneo, Buenos Aires, 2003.
- *Sobre la paz perpetua*, Akal, Madrid, 2012.
- KILPATRICK, J., «Lo que el constructivismo puede ser para la educación de la matemática», *Educator*, Universitat Autònoma de Barcelona, 17 (1990) 37-52.
- LEWIS, C. S., *La abolición del hombre*, Encuentro, Madrid, 2013.
- LÓPEZ, J. G., *El sistema de las virtudes humanas*, Editora de Revistas, Madrid, 1986.
- LOTTIN, O., «Aristote et la connexion des vertus morales», en *Mélanges Mansion*, Lovaina (1955) 343-64.
- MACINTYRE, A. C., *Tras la virtud*, 1 ed., col. Austral, Crítica, Barcelona, 2013.
- MARCEL, G., *Ser y Tener*, Caparrós Editores, Madrid, 1996.
- MARI, G., «La aportación del concepto de 'persona' a la educación intercultural», *Revista Española de Pedagogía*, año LXXII, 258 (2014) 299-313.
- MARÍN MARTÍNEZ, N.; SOLANO MARTÍNEZ, I. y JIMÉNEZ GÓMEZ, E., «Tirando del hilo de la madeja constructivista», en *Debates. Constructivismo y educación científica*, Enseñanza de las Ciencias, Universitat Autònoma de Barcelona, 1999, 479-492.
- MATTHEWS, M. R., «Vino viejo en botellas nuevas: un problema con la epistemología constructivista», *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, Universidad Autónoma de Barcelona, 12 (1994) 79-88.
- «Philosophical and Pedagogical Problems with Constructivism in Science Education», *Tréma* [en ligne], 38, 2012, <<http://trema.revues.org/2823>> [consultado: 08-10-2015].
- MCCRONE, J., *The Myth of Irrationality: The Science of the Mind from Plato to Star Trek*, Carroll & Graf Publishers, 1994.
- MILLÁN PUELLES, A., *La función social de los saberes liberales*, Rialp, Madrid, 1961.
- *Sobre el hombre y la sociedad*, Rialp, Madrid, 1976.
- *Universidad y sociedad*, Rialp, Madrid, 1976.
- *La formación de la personalidad humana*. Rialp, Madrid, 1989.
- *El interés por la verdad*, Rialp, Madrid, 1997.
- MONTESSORI, M., *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las «case dei bambini»*, Araluze, Barcelona, 1900.
- MORIN, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós, Barcelona, 2001.

- MORIN, E. y DELGADO DÍAZ, C. J., *Reinventar la educación: Abriendo caminos a la metamorfosis de la humanidad*, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México, 2014.
- MUÑOZ, A. C., «Del positivismo a los paradigmas de la hermenéutica y el constructivismo», en *Quaestiones Disputatae*, Revista de humanidades de la Universidad Santo Tomás, Colombia, vol. 5, 5 (2009) 29-43.
- NAVAL DURÁN, C., *Enseñar y aprender: una propuesta didáctica*, 1ª ed., EUNSA, Pamplona, 2008.
- *Educación para la comunicación y la cooperación social*, Consejo Audiovisual de Navarra (COAN), Pamplona, 2010.
- NICOLÁS DE CUSA, *La Docta Ignorancia*, 2a ed., Aguilar, Buenos Aires, 1961.
- NIETZSCHE, F., *La gaya ciencia*, Olañeta, Palma de Mallorca, 1984.
- *Humano demasiado humano*, Edaf, Madrid, 2000.
- *La genealogía de la moral*, Ethos, Buenos Aires, 2003.
- ORDÓÑEZ, C. L., «Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas», *Revista de Estudios Sociales*, Universidad de los Andes, 19 (2004) 7-12.
- «Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo», *Revista Ciencias de la Salud*, Universidad de los Andes, vol. 4, 2 (2006), 14-23.
- OVERMYER, S., «Exalting the meek virtue of humility in Aquinas», en *The Heythrop Journal*, Published by Blackwell Publishing Ltd, Oxford, 2013 <<http://www.re-advantage.com/articles/10.1111/2Fheyj.12009>> [consultado: 08-10-2015].
- PARMÉNIDES, *Poema: fragmentos y tradición textual*, Akal, Madrid, 2007.
- PERRENOUD, P., *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*, Graó, Barcelona, 2004.
- *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, 1ª ed., Graó, Barcelona, 2012.
- PETERS, R. S., «Education as Initiation», en *British Journal of Educational Studies*, Blackwell Pub., 2007, 192-205.
- PHILLIPS, D. C., «The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism», *Educational Researcher*, 1995, 5-12.
- PIAGET, J., «The Psychogenesis of Knowledge and Its Epistemological Significance», en *Language and Learning: The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*, Harvard UP, Cambridge, 1980, 23-34.
- *El criterio moral en el niño*, Martínez Roca, Barcelona, 1987.
- PIÁ TARAZONA, S., *El hombre como ser dual: estudio de las dualidades radicales según la «Antropología trascendental» de Leonardo Polo*, EUNSA, Pamplona, 2001.
- PIEPER, J., *Las virtudes fundamentales*, Rialp, Madrid, 2007.
- PIEPER, J. y CERCÓS, R., *El descubrimiento de la realidad*, Rialp, Madrid, 1974.
- PLATÓN, *Diálogos*, Gredos, Madrid, 2011.
- *Política*, Silvio Berlusconi, Milán, 2012.
- POSADA ÁLVAREZ, R., «Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante», *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos, 2004, 1-33.

- RATZINGER, J., *Creación y pecado*, EUNSA, Pamplona, 2005.
- RODRIGUEZ SEDANO, A., «La conexión de los tipos ideales: Polo en diálogo con Weber», *Studia Poliana*, Universidad de Navarra, 7 (2005) 89-118.
- ROUSSEAU, J.-J., *Emilio*, RBA Coleccionables, Barcelona, 2002.
- SAINT-SIMON, H., *De la reorganización de la sociedad europea*, Círculo de Bellas Artes, Madrid, 2011.
- SAIZ FERNÁNDEZ, M. A., «Ayudar a crecer: La finalidad de la acción educativa y directiva a la luz del pensamiento de Leonardo Polo», Universidad de Navarra, 2014.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, P. J. y MORCILLO, J. G., «La semántica de la enseñanza de las ciencias: constructivismo, internismo y términos de clase», *Revista Española de Pedagogía*, Universidad Complutense de Madrid, año LXXII, 257 (2014) 109-124.
- SARTORI, G. y DÍAZ SOLER, A., *Homo videns: la sociedad teledirigida*, Taurus, Madrid, 2002.
- SCHUMACHER, E. F., *Lo pequeño es hermoso: por una sociedad y una técnica a la medida del hombre*, Blume, Madrid, 1990.
- SELLÉS DAUDER, J. F., *Hábitos y virtud, I*, Cuadernos de Anuario Filosófico, Serie universitaria, Universidad de Navarra, 65, 1998.
- *Hábitos y virtud, II*, Cuadernos de Anuario Filosófico, Serie universitaria, Universidad de Navarra, 66, 1998.
- *La virtud de la prudencia según Tomás de Aquino*, Cuadernos de Anuario filosófico, Serie universitaria, Universidad de Navarra, 90, 1999.
- SPAEMANN, R., *Límites: acerca de la dimensión ética del actuar*, Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, 2003.
- *Ética: cuestiones fundamentales*, EUNSA, Pamplona, 2008.
- STEVENSON, J., «The Political Colonisation of the Cognitive Construction of Competence», *Vocational Aspect of Education*, 47 (1995) 353-64.
- TOMÁS DE AQUINO, S., *Suma contra los gentiles*, Editorial Católica, Madrid, 1968.
- *Comentario al Libro IV de la Metafísica de Aristóteles*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Pamplona, 1999.
- *Suma Teológica*, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 2010.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, C., «El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes», en *Universidades*, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, Distrito Federal, México, vol. LXI, 48 (2011) 21-32.
- VÁZQUEZ RAMOS, D., «La virtud de la *studiositas* y el conocimiento», tesis doctoral, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2009.
- VIANCHA ABRIL, L. M., «La areté: umbral de las competencias», en *Quaestiones Disputatae*, Revista de humanidades de la Universidad Santo Tomás, Colombia, vol. 5, 5 (2009) 57-66.
- WEBER, M., *Sobre la teoría de las ciencias sociales*, Planeta-Agostini, Barcelona, 1985.
- *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Península, Barcelona, 2008.
- YEPES STORK, R., *La doctrina del acto en Aristóteles*, EUNSA, Pamplona, 1993.

**E**n este capítulo describiremos brevemente algunas de las teorías educativas más relevantes de los últimos años en Occidente e intentaremos destacar los aspectos centrales de la antropología que presuponen. Educar es una acción humana fundamental tanto para el individuo como para la sociedad. Para Leonardo Polo el meollo de la educación es ayudar a crecer<sup>1</sup> y son las virtudes que desarrollan lo que hay de más alto en el ser humano. Sin embargo la comprensión de que es el hombre, o mejor, de quién es, ha sufrido muchas vicisitudes a lo largo de la historia y no raras veces su esencia fue subestimada<sup>2</sup>. Consecuentemente, los métodos educativos también han estado muy alejados de cualquier consenso: la pedagogía surge con la pretensión ser una ciencia segura, pero desde su inicio ha sido una disciplina objeto de constantes disputas y de embestidas.

Nuestro intento no es colaborar en este ataque a la pedagogía como ciencia humana cuyo valor teórico y práctico reconocemos y apreciamos. Sin embargo, sabemos que a veces con razón la pedagogía es criticada por los propios profesionales de la educación. Éstos reaccionan ante el «pedagogismo» que con frecuencia se sostiene de modo exclusivamente teórico. Así, por ejemplo, suele suceder cuando se defiende exageradamente el protagonismo del alumno; el ideal de aprender sin esfuerzo; la desvalorización del papel del profesor, etc. La comprensión de la antropología que sirve de base para las propuestas

---

<sup>1</sup> «El hombre es un ser vivo a quien hay que ayudarlo a crecer, porque en otro caso su crecimiento será mucho menor del que sería susceptible si se le ofrece esa ayuda», en *Ayudar a crecer*, 41.

<sup>2</sup> Hablando de la magia y del mito que vuelven a estar presentes en la ciencia moderna, Polo apunta la minusvaloración del ser humano que conllevan: «cabe considerar la paradoja de estos dos saberes humanos, que reside en su déficit humanista; en rigor, no conceden al hombre la atención directa que merece por su distinción con otras criaturas, sino que lo enfocan como una parte más del universo material, y no la más prestigiosa», en *Epistemología*, 39.



pedagógicas puede servir de ayuda para comprender los aciertos y errores de la tarea educativa pues la acción práctica depende profundamente del pensamiento teórico que la orienta<sup>3</sup>. Veamos algunos casos que nos parecen especialmente significativos.

## 1. LA ESCUELA NUEVA

En los comienzos del siglo XX ganó fuerza un movimiento de reforma educativa en Europa y América que fue conocido más tarde como «la escuela nueva», o «escuela progresista», o también «nueva pedagogía». El surgimiento de estas propuestas de cambio obedece a una enorme cantidad de factores históricos e ideológicos que apenas expondremos en sus líneas más generales.

El papel de la escuela para la formación humana pasa a ser mucho más relevante con el crecimiento de la población, con la fuerte industrialización y el consecuente éxodo rural, especialmente en los grandes centros urbanos. El crecimiento exponencial del saber, especialmente de la ciencia contemporánea, el papel predominante de la tecnología en la vida social, la facilidad de movimientos y comunicaciones se suman a los retos educativos. El mundo humano se torna mucho más complejo y la tarea educativa de las familias también se complica porque ya no pueden enfrentar la formación de sus hijos sin ayuda especializada. La educación masiva de los niños se convierte en un desafío para la sociedad y los educadores. En ese período la técnica gana fuerza en sus aplicaciones cotidianas, muchas ciencias se afirman, surgen otras nuevas y la pedagogía da sus primeros pasos como ciencia empírica configurándose de un modo más claro. Sin embargo, la escuela, además de la esperanza de apoyo seguro, pronto pasa también a ser la diana de las críticas por su frecuente incapacidad de preparar los alumnos para la nueva vida que surge y apremia. En este contexto histórico enrevesado aparece la *escuela nueva* en oposición al modelo educativo anterior denominado por los reformadores como «la escuela tradicional».

---

<sup>3</sup> «En el marco de un contexto que pretenda ser formativo, una educación sin filosofía es miope, y una filosofía sin referencia a las situaciones educativas concretas resulta estéril», en AMILBURU, MARÍA G., «Filosofía y actitud filosófica: sus aportaciones a la educación», *Revista Española de Pedagogía*, año LXXII, 258 (2014) 231-247.

John Dewey<sup>4</sup>, filósofo de la educación, puede ser considerado uno de los principales propulsores de este nuevo tipo de educación. Para él, la escuela debe poner el centro de las atenciones en el niño, en sus intereses y en el desarrollo de sus capacidades porque el alumno es sujeto activo y protagonista en la enseñanza. Defiende que no se aprende con la teoría si esta no surge de la reflexión sobre la acción concreta, «aprender haciendo» es su lema<sup>5</sup>.

Dewey desarrolló una filosofía que abogaba por la unidad entre la teoría y la práctica, unidad que ejemplificaba en su propio quehacer de intelectual y en la militancia política que estaba involucrado. Su pensamiento se basaba en la convicción de que «democracia es libertad»<sup>6</sup>, por lo que dedicó toda su larga vida a elaborar una argumentación filosófica para fundamentar esta convicción y a luchar para llevarla a la práctica. El compromiso de Dewey con la democracia y con la integración de teoría y práctica fue sobre todo evidente en su dedicación en la tarea de reformar la educación de su país. Para él no es una casualidad que muchos filósofos se interesen por los problemas de la educación, ya que existe una estrecha y esencial relación entre la necesidad de filosofar y la necesidad de educar. Defiende que, si la filosofía es sabiduría –la visión del mejor modo de vivir en el mundo–, la educación orientada conscientemente constituye la praxis del filósofo: «siempre que se ha tomado en serio la filosofía se ha supuesto que significa la adquisición de una sabiduría que influiría en la conducta de la vida»<sup>7</sup>. Esta disposición humana puede conseguirse de diversos modos, pero en las sociedades modernas la escuela es el medio o la estructura educativa más importante, por su carácter universal, y como tal constituye un lugar indispensable para que una filosofía se plasme en realidad viva y configure de algún modo el futuro de la sociedad. Durante los 10 años que pasó en Chicago (1894-1904), Dewey consiguió que se creara una «escuela experimental» para poder poner sus ideas a prueba.

La pedagogía que abanderó Dewey puede ser llamada pedagogía genética porque asume que la educación es un desarrollo que nace desde dentro y va

<sup>4</sup> Burlington (EUA), 1859, Nueva York, 1952.

<sup>5</sup> Esta teoría del conocimiento destacaba la «necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción si se quiere que éste se convierta en conocimiento», en MAYHEW, K. Camp y EDWARDS, A. Camp., *The Dewey School*. Nueva York, Atherton, 1966, 464

<sup>6</sup> DEWEY, J., «Cristianity and democracy» en *The early works, 1882-1898*, Carbondale [etc.]: Southern Illinois University Press, 1971, vol. 4, 8.

<sup>7</sup> ID., *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*, Ediciones Morata, Buenos Aires, 1995, 306.

hacia afuera. El educador debe partir, por tanto, de los poderes e instintos del niño y seguir sus procesos mentales como funciones que se desarrollan a partir de una significación biológica individual y orientados a la vida en sociedad. La educación es también un proyecto social vital que se constituye básicamente a partir de planificaciones comunes, es decir, el alumno aprende cuando está involucrado en acciones comunitarias que le resulten significativas cara al futuro. El resultado tiene un valor social porque debe preparar al individuo para que sea útil a la sociedad. El ser humano posee naturalmente en sí mismo todas las potencialidades para llevar una acción emprendedora en su proceso aprendizaje. Tal proceso está basado en la formación del pensamiento crítico y en el desarrollo de la creatividad. Por esa razón deben ser cultivados expresamente y cuando estos surgen espontáneamente en un niño conviene que no se pierdan, ya que cuando el pensamiento es creador se piensa lo que nadie ha pensado.

Ahora bien, en general los defensores de la escuela que surge de este paradigma asumieron a la vez una postura preponderantemente crítica ante la sociedad. Para estos la sociedad está mal organizada y es injusta en su trato con los hombres, en el reparto de cargas y beneficios. De ahí que consideraran que tanto las instituciones educativas como la tarea del docente deberían orientarse hacia la construcción de una sociedad más solidaria, ética y democrática. De ese modo el rol del docente es contribuir a este objetivo de progreso social. La dificultad para afrontar esa visión consiste, dentro de ese mismo paradigma, en que las escuelas no han sido creadas para transformar la sociedad, sino más bien para reproducirla<sup>8</sup>. Por eso, la nueva escuela debería contribuir al desarrollo de una postura crítica y autónoma del estudiante para que construyera su propia personalidad, habilidades y conocimientos más allá de las valoraciones que intenta transmitir el viejo orden social.

Ahora bien, la escuela tradicional no sería capaz, según muchos reformadores, de alcanzar estos objetivos porque es deudora y transmisora de una visión anticuada del hombre y de la sociedad y porque los métodos arcaicos que emplean para su actividad suponen la negación misma de la realidad innovadora, creativa y singular del alumno. Por eso la propia denominación de

---

<sup>8</sup> «El sistema escolar siempre ha estado en función del tipo de organización de la vida social dominante», en DEWEY, J.. «*Pedagogy as a university discipline*», en *Early works of John Dewey*. Carbondale Southern Illinois University Press, 1972, vol. 5, 285.

«escuela tradicional» resulta despectiva. Tradicional viene a ser antiguo, heredado, inmóvil, es pues el resumen y la transmisión de todas las injusticias sociales y, por esa misma razón, inhábil para afrontar los nuevos desafíos de las ciencias y de la cultura contemporánea. Tradicional es también lo opuesto a lo nuevo, original, singular de las personas a las que pertenece el futuro. Por ese motivo la escuela tradicional se muestra incompetente en su misión educativa. Dentro de las innumerables acusaciones que recibe la educación anterior, en estas páginas nos limitaremos a destacar cuatro grupos que consideramos los más significativos: el dogmatismo de sus ideas y métodos que impiden una formación democrática; el enciclopedismo característico de sus programas de formación que disuelve la unidad del saber; la pasividad y desinterés por parte de los alumnos ante el protagonismo exacerbado de los profesores y finalmente, la masificación de la enseñanza que ignora la singularidad y las peculiaridades de cada alumno.

### 1.1. *Lo antiguo contra lo nuevo*

La «escuela tradicional» es considerada dogmática por los reformadores porque –afirman ellos– sigue patrones medievales de enseñanza que valoran las leyes de la religión, la autoridad de los gobernantes, es decir, la situación o el rango social y la fuerza. Es dogmática porque piensa que la verdad puede ser impuesta desde fuera al alumno al que no cabría otra opción que aceptarla o fracasar como hombre. La obediencia a la autoridad de la tradición era la virtud más valorada por la educación antigua –piensa la nueva pedagogía–, porque interesaba que no hubiera cambios sociales importantes, sino que se mantuviera el estado social imperante y ya consolidado<sup>9</sup>. Ante esto, la nueva propuesta defiende una educación democrática donde la libertad autónoma es la característica fundamental y la verdad, más que recibida desde fuera, debe ser descubierta –algunos dicen construida<sup>10</sup>– por el propio alumno y su objetivo debe ser el cambio social.

<sup>9</sup> Cfr. HOLZAPFEL, R. M., *Panideal, das Seelenleben und seine soziale Neugestaltung*, E. Diederichs, Jena, 1923.

<sup>10</sup> Muchas de las nuevas propuestas piensan la realidad a partir del representacionismo kantiano. Cfr. ENKVIST, I., *Repensar la educación*, EUNSA, Pamplona, 2006, 76-84.

Además, los métodos antiguos estarían también desfasados porque ignoraban la realidad infantil. El niño era considerado como un adulto en potencia, por eso el alumno recibía clases teniendo a la vista formar –en un lejano final del proceso– la persona adulta, y esto a través de métodos totalmente ajenos a su realidad concreta y actual. El método de enseñanza tradicional consistía básicamente por las clases magistrales, donde el profesor hablaba sobre temas que supuestamente interesarían a los alumnos cuando estos fueran adultos. La actitud exigida es que ellos escuchasen pasivamente confiados en la autoridad del profesor y se limitasen a intentar memorizar lo que fue dicho. Sin embargo, la nueva escuela defiende que la educación debe ser adaptada a la edad y mentalidad del alumno, a su vida infantil y al momento del propio proceso educativo. La escuela debe ser un pequeño mundo infantil preparado por el adulto, para que el alumno sea feliz en la propia escuela, no solamente en la promesa de una felicidad futura<sup>11</sup>. Por lo tanto, la escuela debe, primeramente y sobre todo, dar respuesta a las necesidades del alumno, no a las de comodidad del profesor o de un supuesto bien para la sociedad.

La educación tradicional es criticada porque era favorable a una instrucción disciplinada y gradual de la sabiduría acumulada por la civilización a lo largo de la historia. La asimilación del programa entero de la asignatura constituía la meta y determinaba también los métodos de enseñanza. De este modo favorecía a la pasividad del educando ya que del niño no se esperaba más «que recibiera, que aceptara. Ha cumplido su papel cuando se muestra dócil y disciplinado»<sup>12</sup>. Por otro lado, es frecuente que los partidarios de la nueva educación asuman una postura romántica y afirmen que la enseñanza, si se hace por asignaturas, estas deberían subordinarse al crecimiento natural y desinhibido del niño. Para los reformadores radicales, la expresión de los impulsos naturales del niño constituye el punto de partida, el centro, el fin de la educación<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Una interesante propuesta en este sentido es el llamado «método montessori» adoptado todavía hoy en muchos colegios, que puede ser encontrado en MONTESSORI, M., *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las «case dei bambini» (casa de los niños)*, Araluce, Barcelona, 1900.

<sup>12</sup> DEWEY, J.. «*The child and the curriculum*», en *Middle works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976, vol. 2, 276.

<sup>13</sup> «Estas diferentes escuelas de pensamiento libraban un feroz combate en el decenio de 1890. Los tradicionalistas defendían los conocimientos duramente adquiridos a lo largo de siglos de lucha intelectual y consideraban que la educación centrada en el niño era caótica, anárquica, una ren-

La educación antigua recibe también la acusación de ser enciclopédica. El error consistiría en su intento de dividir un pretendido contenido global del conocimiento en asignaturas, ordenarlas lógicamente y cronológicamente de tal modo que el alumno, poco a poco, vaya recibiendo teóricamente datos y los asimile hasta tal punto que pueda integrarlos por sí mismo y después, al final del proceso, aplicarlos en las situaciones concretas. La nueva pedagogía considera que el alumno era tratado como una gran caja inicialmente vacía, una mera base de datos supuestamente capaz de retener en la memoria las cosas que se le enseñan, aunque quizá más pronto que tarde le parecerán algo sin sentido<sup>14</sup>. Los reformadores defienden que, para elaborar un programa no hay que preguntar lo que tiene que saber un niño, sino ¿qué son capaces de comprender, aprender, asimilar los niños de una edad determinada que viven en un medio determinado? ¿Qué saberes son capaces de utilizar? Y la respuesta a estas preguntas puede darlas la psicología infantil y la pedagogía experimental<sup>15</sup>. Además, como dijimos, los contenidos no deben ser aquellos que interesen a los adultos, sino lo que sea significativo para los niños porque la escuela es para ellos.

Se comprende así también la crítica del porqué las escuelas anteriores engendraban pasividad y desinterés por parte de los alumnos, hasta el punto de que con frecuencia muchos querían huir de ella. Un lugar donde no te escuchan y unos pocos hablan mirando desde arriba e imponiéndose con afirmaciones categóricas sobre temas que no interesan, parece poco atractivo para un niño. Quedar todos los días sentado en un pupitre durante varias horas escuchando al maestro hablar de temas ajenos a uno es muy difícil y muy poco interesante para cualquiera, todavía más para un chico pequeño.

Además, para la nueva pedagogía, el antiguo protagonismo exagerado del profesor y del programa debe ser reemplazado por el del alumno y de sus intereses, hay que hacer una especie de «revolución copernicana» en la

---

dición de la autoridad de los adultos, mientras que los románticos celebraban la espontaneidad y el cambio y acusaban a sus adversarios de reprimir la individualidad de los niños mediante una pedagogía tediosa, rutinaria y despótica», en R.B. WESTBROOK, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, n. 1-2, 1993, 290.

<sup>14</sup> Por esa razón Paulo Freire la llamará despectivamente la «educación bancaria» pues la información entra y sale sin afectar sustancialmente al sujeto que la recibe. Cfr. FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, Siglo Veintiuno, México, 1974.

<sup>15</sup> Cfr. COUSINET, R., *La escuela nueva*, Miracle, Barcelona, 1967, 73-75.

educación<sup>16</sup>. Las lecciones magistrales pierden sentido en el nuevo planteamiento y el aula viene a ser suplantada por el taller en que el aprendiz monta de una manera «creativa» –dicen– los elementos provenientes de fuentes variadas. El profesor ya no enseña lo que sabe porque esto es irrelevante para el alumno, debe limitarse a actuar como un agente catalizador de las interacciones entre los alumnos y de sus creaciones<sup>17</sup>.

La cuarta acusación que destacamos se refiere a la masificación de la enseñanza porque los métodos multitudinarios e impersonales ignoran lo más propio de cada alumno. Los educadores antiguos son tachados de no conocer a sus alumnos ni su entorno; considerados meros receptores de órdenes –¡haz lo que te digo!– no crecen según sus peculiares capacidades y la situación histórica concreta. En la práctica sucede que el profesor es obligado a enseñar para un alumno «patrón medio» y resulta que los más débiles quedan perdidos y no avanzan, y los más listos si sienten coartados o aburridos.

Una nueva pedagogía debería entonces aprender a conocer el mundo de los alumnos y su situación y cualidades singulares y enseñar cosas nuevas a partir de los conocimientos que ya poseen y de las situaciones particulares concretas en las que se encuentran, pues se considera esencial la experiencia personal del aprendiz. La escuela debe ser luminosa, con puertas y ventanas anchas para facilitar que el mundo exterior pueda entrar en ella, debe estar abierta tanto al mundo interior del alumno como al contexto en que ella y sus alumnos están situados. Además, en situación de que lo que en ella se aprende influya eficazmente en el afuera mismo de la escuela.

Ahora bien, para los reformadores la teoría que exige estos cambios educacionales puede estar segura de sus propuestas porque piensa que tiene bases firmes, es «científica»<sup>18</sup>, y por esto también puede y debe pedir mucho del nuevo educador. Éste tiene que ser un profesional competente que domine su

---

<sup>16</sup> «De modo que, cuando un educador diga a los alumnos: «Voy a ejercer cierta acción, a la cual quiero que os sometáis», nuestros alumnos de la educación nueva tengan derecho a contestar: «Señor, nosotros vamos a ejercer cierta acción, en la que va usted a colaborar cuando se lo pidamos. Cuando no se lo pidamos, permanecerá quieto ahí. Si lo necesitamos, se lo diremos; y si no lo necesitamos, no vemos qué puede usted hacer», *ibid.*, 43.

<sup>17</sup> Un excelente estudio sobre ese cambio de paradigma puede ser encontrado en BARTOLI, L. M., «La acción de enseñar en el orden de la providencia y del gobierno divino según santo Tomás de Aquino», tesis doctoral, Universitat Abat Oliba CEU, 2015.

<sup>18</sup> Cfr. BRUNOLD, C., «Esquisse d'une pédagogie de la redécouverte dans l'enseignement scientifique», *Revue D'histoire Des Sciences et de Leurs Applications* 2, Paris, 1949, 194.

tarea la cual, a partir de ahora, se hace incluso más difícil. Además de ser una persona que estudia con profundidad su ciencia, debe conocer el mundo del alumno y de la escuela, la evolución de los niños y el entorno social en el que se mueven, y además el profesor tiene que experimentar por sí mismo todos estos elementos y comprobar su coherencia y desarrollo<sup>19</sup>.

### 1.2. *Crítica a la escuela nueva*

Estas nuevas propuestas pedagógicas surgieron en buena medida como reacción a las prácticas antiguas consideradas anacrónicas. En parte la crítica es correcta pues los errores cometidos en algunos casos eran evidentes o incluso aberrantes, sin embargo la visión que tiene la escuela nueva de la escuela tradicional es, en general, caricaturesca. Por eso, al no detectar bien el problema de fondo, como sucede con frecuencia, no siempre la medicina acierta a remediar la enfermedad. Además, se suele olvidar que al combatir una teoría, juzgada como pobre y de posturas extremistas, fácilmente se puede caer en el extremo opuesto.

Puede decirse que el movimiento de la *escuela nueva* en general introdujo avances notables. En primer lugar, ayudó en la corrección de posturas extremas y equivocadas por parte de algunas escuelas o de sus profesores. Favoreció por otro lado, progresos significativos en ciertos ámbitos educativos: una mejor comprensión del mundo del niño y de su evolución temporal; estimuló a la actividad del aprendiz; logró imponer un mayor respeto a las diferencias personales, introdujo más democracia o más participación de los alumnos en la escuela; propició un mayor diálogo profesor-alumno; y consiguió mejoras apreciables de algunos métodos didácticos haciéndolos más adaptados al contexto del alumno etc.

Asimismo, estamos de acuerdo con Dewey en la defensa de que desde el inicio de su formación hay que aprovechar las tendencias naturales del aprendiz porque son buenas, el niño lleva en sí impulsos innatos –el de comunicar, el de construir, el de indagar y el de expresarse de forma más precisa– que

---

<sup>19</sup> «La educación nueva se basa en teorías largamente meditadas, y, más aun, en observaciones y experimentos dilatada y pacientemente seguidos y controlados. Estas teorías y estos experimentos debe conocerlos, y aun conocerlos a fondo y en su realidad, el que quiera, honesta y seriamente, emprender el camino de la educación nueva», COUSINET, *La escuela nueva*, 47.



constituyen «los recursos naturales, el capital para invertir, de cuyo ejercicio depende el crecimiento activo del niño»<sup>20</sup>. Reconocemos asimismo que es muy importante conocer la realidad del alumno y de su entorno porque el niño, desde que empieza su escolaridad, también lleva consigo intereses y costumbres de su hogar y del entorno en que vive y al maestro le incumbe la tarea de utilizar esta materia prima orientando las actividades hacia resultados positivos.

Sin embargo, creemos que es relevante destacar también algunos aspectos negativos de este nuevo planteamiento. Como hemos dicho en capítulos anteriores, el ideal moderno de progreso supone aspectos míticos<sup>21</sup> y sirve de base para justificar la refutación de lo que se hacía anteriormente en las escuelas; las ideas del pasado son consideradas «viejas» o «arcaicas», en el sentido de que ya no sirven para la situación actual, es decir, en el fondo se busca lo nuevo simplemente porque es nuevo<sup>22</sup>.

Como dijimos, frecuentemente las críticas a la escuela antigua son desproporcionadas porque se atienen demasiado a casos patológicos desde los cuales se hacen extrapolaciones de forma indebida. No nos parece que hiciera falta una «revolución copernicana» en el sentido de decretar un fracaso total de la enseñanza anterior porque no todo estaba equivocado y muchas cosas buenas se alcanzaron para mucha gente también con la educación tradicional<sup>23</sup>. Para comprobar esto basta mirar como es actualmente la educación en Europa o América para concluir que, en líneas generales, se siguen muchos de los moldes tan criticados por la nueva pedagogía, y todavía hoy, a pesar de evidentes fracasos, hay también muy buenos resultados. En otras palabras, podríamos afirmar que, paradójicamente, el siglo XX donde la pedagogía se afirma como ciencia humana fue un siglo en lo cual los pedagogos más han

<sup>20</sup> DEWEY, J., «*The school and society*», en *Middle works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976, vol. 1, 30.

<sup>21</sup> «Abrir la mirada al futuro parece, en cambio, más propio de la ciencia moderna, hasta el punto que en ella tiene lugar una especie de mito invertido, que suele llamarse progreso indefinido», en *Epistemología*, 38-39.

<sup>22</sup> «Esta desvalorización está justificada si se entiende que lo nuevo, por el mero hecho de serlo, está llamado a anular a lo antiguo. Recordar la tesis central del mito es hoy oportuno frente a las actuales descalificaciones de la tradición», en *ibid.*, 35-36.

<sup>23</sup> En ese sentido algunos defienden la importancia del currículo escolar. Cfr. TÜNNERMANN BERNHEIM, C., «El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes», en *Universidades*, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, Distrito Federal, México, vol. LXI, n. 48, 2011, 21-32.

desconfiado de la escuela, porque su actitud demasiado crítica se vuelve contra ellos mismos<sup>24</sup>.

Asimismo, podemos apuntar algunos retrocesos teóricos y prácticos ocasionados por la nueva pedagogía que se hacen notar por el deterioro en el nivel de la formación humana de las nuevas generaciones. Aunque pueda parecer raro por el carácter científico que postula, permanece todavía en la nueva escuela una visión anticientífica y romántica del ser humano; se supone que en él lo más importante no es la razón ni tampoco el conocimiento científico, sino sus propios instintos. En muchos de sus planteamientos subyace la idea de que la persona es buena por naturaleza y es la sociedad la que corrompe con sus costumbres antinaturales<sup>25</sup>. El permisivismo que es una patente consecuencia de esa postura remonta al pensamiento de Rousseau con su *laissez faire* y su ideal del buen salvaje, donde la educación, menos que socialización, busca la mera adaptación al medio<sup>26</sup>. En el debate sobre la relevancia para el hombre entre naturaleza y cultura, la nueva pedagogía se inclina por la primera en detrimento de la segunda, pero acreditamos que se equivoca porque, como estamos insistiendo en este trabajo, el hombre ya nace con una naturaleza humana que se hace más humana por la adquisición de virtudes; y estas necesitan precisamente de la ayuda de la educación que se recibe de la familia y de la sociedad. Parece claro que los adultos de hoy, formados por la nueva pedagogía, no están mejor preparados ni para la vida en grupo ni para ellos mismos, como se nota por ejemplo, en el fenómeno tan frecuente en nuestros días de que el período de la adolescencia se haya alargado demasiado. También podríamos destacar el embrutecimiento de las relaciones humanas dentro de la propia escuela, como son la falta de respeto a los profesores o el acoso grupal<sup>27</sup>; y también fuera de ella, por la creciente indiferencia ante los problemas de los demás y en los egoísmos típicos de una cultura de masas cada vez menos culta y más dominada por los instintos.

Ahora bien, esas dificultades engendradas por el naturalismo aplicado a la educación ya habían sido apuntadas desde el principio del planteamiento de

<sup>24</sup> Cfr. ENKVIST, I., *La educación en peligro*, EUNSA, Pamplona, 2010, 25-45.

<sup>25</sup> Una profunda crítica a esta postura puede ser encontrada en: MCCRONE, J., *The Myth of Irrationality: The Science of the Mind from Plato to Star Trek*, Carroll & Graf Publishers, 1994.

<sup>26</sup> «No es Emilio un salvaje que ha de ser relegado en un páramo, sino un salvaje destinado a morar en las ciudades. Menester es que sepa hallar en ellas lo que necesite, sacar utilidad de sus moradores, y vivir, si no como ellos, con ellos a lo menos», en ROUSSEAU, J.-J., *Emilio*, RBA Coleccionables, Barcelona, 2002, 288.

<sup>27</sup> Cfr. ENKVIST, *La educación en peligro*, 95-97.

las reformas. El propio Dewey, además de criticar a los tradicionalistas por no relacionar las asignaturas del programa de estudios con los intereses y actividades del niño, censuraba también a los defensores de la educación romántica que busca cultivar las tendencias e intereses del niño como si esto fuera un objetivo o un logro. Para él, esas tendencias naturales son una fuerza que hay que valorar, pero no una meta<sup>28</sup>; las asignaturas del programa deben ser defendidas porque ilustran la experiencia acumulada por la humanidad y hacia esto debe apuntar la experiencia todavía inmadura del niño.

Creemos que Dewey también está en lo cierto cuando reacciona en contra del individualismo presente en los métodos empleados en la mayoría de las escuelas de su tiempo y país por ser contrarios a la natural sociabilidad de la persona. Leer los mismos libros simultáneamente; recitar mecánicamente las mismas lecciones; estimular excesivamente la competencia individual entre los alumnos etc., son prácticas educativas que usadas sistemáticamente pueden atrofiar los impulsos sociales del niño y el profesor ya no podrá aprovechar la aptitud ética esencial que está presente en todos los hombres, y que muestra lo que el ser humano posee en lo más íntimo: el «deseo natural del niño de dar, de hacer, es decir, de servir»<sup>29</sup>.

Nos parece importante tomar nota también de que la visión romántica tiende al irracionalismo y al pesimismo con la vida pues ésta es interpretada siempre conflictivamente de modo dialéctico. La dimensión heroica, el saber y sentirse especiales y el sentido del honor clásicos, han quedado relegados por anticuados. Sin embargo, Polo insiste en la actualidad de los clásicos<sup>30</sup>, concretamente en la necesidad de recuperar el sentido griego de las virtudes para que se puedan vencer los egoísmos que surgen al plantear la vida desde la satisfacción de las pasiones, como si esta fuera un juego donde unos ganan solo si otros pierden<sup>31</sup>. La política educativa que asuma el planteamiento naturalista se equi-

<sup>28</sup> «En realidad, los intereses no son sino aptitudes respecto de posibles experiencias; no son logros; su valor reside en la fuerza que proporcionan, no en el logro que representan», en DEWEY, J., «*The child and the curriculum*», en *Middle works of John Dewey*. Carbondale, Southern, Illinois University Press, 1976, vol. 2, 280.

<sup>29</sup> ID., «*Ethical principles underlying education*», en *Early works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972, vol. 5, 64.

<sup>30</sup> «La actualidad de los clásicos no es una eventualidad entre otras, sino una inspiración capaz de hacerse cargo de la situación según su complejidad, esto es, a nivel de síntesis», en *Presente y futuro*, 91.

<sup>31</sup> «Ahora bien, es claro que si alguien se afanara siempre por practicar la virtud, o por seguir el camino del honor, no se le llamaría egoísta ni se le censuraría. Pero un hombre así es más amante

voca, prepara mal a los jóvenes pues ignora algunos de los grandes avances de la cultura y así transmite obvias desventajas para la sociedad y para ellos mismos.

Polo apunta también a un error muy frecuente en las ciencias teóricas por no adaptar el método al tema que estudian. En este sentido la escuela nueva intenta abordar la complejidad humana desde métodos interdisciplinarios con poca capacidad de síntesis, aglutinando ideas, menos que coordinándolas<sup>32</sup>.

En síntesis, creemos que la nueva escuela, en su versión radical, ofrece poco a cambio de las deficiencias de la antigua. Por ejemplo, la defensa de la libertad solo como autonomía da como fruto seguro el aislamiento y la vida en sociedad se complica todavía más<sup>33</sup>. La nueva visión del bien común queda también empobrecida, como si fuera la suma de bienes particulares que deben ser defendidos en una sociedad competitiva. Ahora bien, aunque la vida en sociedad sea considerada por algunos reformadores intrínsecamente mala, por lo menos sabían que es mejorable.

También podemos destacar que al afirmar que al educando hay que ponerle en situación de enfrentarse con la vida «activamente», o sea, que la vida enseña más que los libros y los profesores, es un tópico que debe ser matizado. Este planteamiento a menudo olvida que, para un ser racional, la forma más intensa de vivir es poner en acción sus potencias espirituales: conocer y amar. Esto es mucho más activo que la «producción», el ser humano está hecho para amar y es más *homo sapiens* que *homo faber*. La racionalidad productiva fácilmente se reduce a buscar la obtención del máximo beneficio con el mínimo de gastos<sup>34</sup>.

---

de sí mismo que el malo: se apropia de los bienes más altos y satisface a la parte principal de sí mismo. Por eso será también amante de sí mismo en más alto grado que el que es objeto de censura, y tan distinto de éste como lo es el vivir de acuerdo con la razón del vivir de acuerdo con las pasiones, y el aspirar a lo que es virtuoso del reducirse a lo que parece útil. Como es claro, si todos rivalizaran en realizar las acciones mejores, las cosas de la comunidad marcharían como es debido», en *Antropología*, II, 189.

<sup>32</sup> El principal error sería: «Dar por unificadas nociones sin atender a la compatibilidad de sus respectivos métodos (v. gr.: los sincretismos, a los que está abocado el lema de la interdisciplinaria, tal como hoy se propugna)», en *Filosofía moderna*, 20.

<sup>33</sup> «La ‘libertad de’, la autonomía, la emancipación, es la defensa de la libertad; claro está que la libertad amenazada reclama protección, liberación, pero ello es con vistas a su ejercicio ‘libertad para’, sin el cual se desconcierta e indetermina», en *Persona humana*, 62.

<sup>34</sup> «no es racional pensar que al obrar conforme esa exigencia económica, no se considere ninguna atención a los objetivos y fines que el hombre posee como metas constantes de su vida. Y tampoco se puede considerar racional una conducta que solo se moviera por el deseo de dar satisfacción a un solo tipo de necesidades humanas», en MILLÁN PUELLES, A., *Sobre el hombre y la sociedad*, Rialp, Madrid, 1976, 63.

En términos generales, se puede criticar el modelo de la *escuela nueva* por tener poca capacidad de explicar como debe darse la enseñanza, aunque pueda tener cierta capacidad para explicar como es el proceso de aprendizaje. Esto se torna patente cuando, para contrarrestar el pensamiento anterior, la nueva pedagogía minusvalora el papel de la cultura, de la familia, de la propia escuela y de los profesores para, en cambio, valorar como el niño aprende por sí mismo. Con esto la pedagogía pone demasiado esfuerzo en profundizar en el conocimiento de cómo se aprende y poco en cómo se enseña. Por eso pone en peligro la función de la educación como un todo al sobrevalorar el desarrollo natural del niño. La acción educativa vista como «dejar ser y hacer al niño» implica una omisión por parte de los adultos, que no nos parece justificada.

Por fin, con su crítica al «dogmatismo» antiguo, la nueva pedagogía cae frecuentemente en el relativismo al adoptar una epistemología débil de carácter sofístico<sup>35</sup>. El conocimiento ya no es como el oído atento a las cosas, como decía Heráclito, sino una especie de organización comercial de materiales al gusto del cliente. En ese planteamiento, el poder del cerebro no alcanza interpretar la realidad, sino es reducido a interpretar el propio gusto y su relación con las propagandas en el balcón de la «cultura de la imagen»; el conocimiento así reducido solo permite coordinar destrezas técnicas para satisfacción de las necesidades básicas del instinto<sup>36</sup>. Piensan que lo real significativo es solo lo que se deja manipular al antojo de uno, de lo que está a disposición. Así pues, la realidad no puede enriquecernos porque solo tiene el significado que nosotros le damos, aprender no añade propiamente nada a lo sujeto, la realidad es apenas una proyección de sus propios pensamientos y deseos, en suma, del propio yo.

En este trabajo, por el contrario, estamos insistiendo que la realidad tiene sus propias reglas que no siempre coinciden con las nuestras, al menos nos pide que las atendamos; por lo tanto, lo primero que debemos hacer

<sup>35</sup> «Actualmente se detecta lo que se llama manipulación social, es decir, la desvinculación entre el lenguaje y la verdad», en *La sofística como filosofía de las épocas de crisis*, 6.

<sup>36</sup> «La antigua (educación) trataba a los alumnos como los pájaros adultos tratan a sus polluelos cuando les enseñan a volar; la nueva, más bien como un avicultor trata a los polluelos, criándolos para tal o cual propósito del que los pájaros nada saben. En síntesis, la antigua era una especie de propagación –hombres transmitiendo humanidad a otros hombres–; la nueva, sólo propaganda», en LEWIS, C. S., *La abolición del hombre*, Encuentro, Madrid, 2013, 26.

es aprenderlas. Si no hay una realidad que se pueda conocer y enseñar, la escuela no pasa de adiestramiento de unos hombres por otros, cuyos fines no pueden ser cuestionados por falta de parámetros que sirvan de criterio; entonces inevitablemente el criterio único de acción será la «naturaleza», es decir, el instinto más fuerte de aquél que es el más fuerte<sup>37</sup>. Se comprende así también porque esta nueva teoría pedagógica con una cierta frecuencia dejó de ser pautada por la verdad para ser utilizada ideológicamente, como por ejemplo, cuando la escuela fue –y todavía es– instrumentalizada según la dialéctica marxista<sup>38</sup>.

## 2. EL CONSTRUCTIVISMO

El llamado «constructivismo» es un enfoque genérico acerca del aprendizaje que influyó en la pedagogía y en las reformas de sistemas educativos de muchos países principalmente a partir de los años 1960. Esta visión conforma una amalgama de propuestas educativas muy variadas, lo que dificulta hacer un juicio de valor que le sea plenamente ajustado. Aceptado todavía hoy por la mayoría de los pedagogos<sup>39</sup>, el constructivismo recibe también serias críticas. Algunos llegan a decir que, más que una teoría educativa científica, es una especie de religión secular que contiene prejuicios narrativos sobre el origen del hombre, y que juega con símbolos de carácter ideológico<sup>40</sup>.

Jean Piaget<sup>41</sup> es considerado el creador de la epistemología genética, o llamada también psicología evolutiva, teoría que sirve de base para justificar el enfoque constructivista. Sus fuentes son especialmente el psicoanálisis de

<sup>37</sup> «Mi punto de vista es que quienes se mantienen al margen de todo juicio de valor no pueden tener fundamento alguno para preferir uno de sus impulsos a otro más allá de la fuerza sentimental de los mismos», en *ibid.*, 66.

<sup>38</sup> Cfr. ENKVIST, *La educación en peligro*, 66–67.

<sup>39</sup> «Pero los adelantos más importantes en la pedagogía actualmente se relacionan con la comprensión que ahora tenemos de qué es y cómo ocurre el aprendizaje; y la investigación y las teorías más útiles para esta comprensión son probablemente las que componen, hoy en día y desde muy diversos puntos de vista, lo que se denomina el constructivismo en educación», en ORDÓÑEZ, C. L., «Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas», *Revista de Estudios Sociales*, Universidad de los Andes, n° 19 (2004), 8.

<sup>40</sup> Cfr. PHILLIPS, D. C., «The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism», *Educational Researcher* (1995), 5-12.

<sup>41</sup> Nació en Ginebra, Suiza, en 1896 y murió en 1980.

Freud y Jung, y la filosofía evolutiva de Spencer que está fuertemente influenciada por el darwinismo. Más tarde, Vygotsky<sup>42</sup> desarrollará una teoría sociológica a partir de las tesis piagetianas. David Ausubel completa el meollo del constructivismo agregando su teoría del «aprendizaje significativo»<sup>43</sup>.

Una de las tesis principales del marco constructivista es que el conocimiento implica una cierta construcción subjetiva: entre el estímulo y la respuesta del sujeto del aprendizaje hay procesos intermedios donde el aprendiz interpreta el estímulo y pone en él aspectos que no estaban en el dato original. Para Piaget «el conocimiento no es el resultado de una mera acumulación de observaciones sin una actividad estructurante por parte del sujeto. No existen en el hombre estructuras cognitivas innatas; el funcionamiento de la inteligencia es hereditario y las estructuras de pensamiento van configurando los objetos mediante sucesivas acciones»<sup>44</sup>.

El constructivismo nace como reacción al representacionismo característico de muchas teorías pedagógicas anteriores<sup>45</sup>. Defiende que el conocimiento no es una «mera copia» de la realidad preexistente, sino más bien un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información recibida del exterior es interpretada y reinterpretada por el sujeto que va construyendo modelos explicativos cada vez más complejos de la realidad<sup>46</sup>. La verdad es conocida por modelos que hacemos de ella en nuestras mentes, modelos siempre susceptibles de reforma o de cambio. Sin embargo, aunque sus defensores lo nieguen, algunos críticos del constructivismo detectan el parentesco de este posicionamiento con el empirismo<sup>47</sup>.

---

<sup>42</sup> Nació en Orsha, actual Bielorrusia, en 1896 y murió en Moscú en 1934.

<sup>43</sup> Cfr. AUSUBEL, D. P., *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*, Paidós, Barcelona, 2002. Esta obra presenta una teoría cognoscitiva del aprendizaje verbal significativo en contraposición al aprendizaje verbal memorista.

<sup>44</sup> PIAGET, J., «The Psychogenesis of Knowledge and Its Epistemological Significance», en *Language and Learning: The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*, Cambridge: Harvard UP, 1980, 23-34.

<sup>45</sup> Cfr. CÁRDENAS CASTILLO, CRISTINA, «Acercamiento al origen del constructivismo», *Revista Electrónica Sinéctica*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, México, n. 24 (2004), 10-20.

<sup>46</sup> Polo matiza: «Se llama razón al conocimiento complejo. Pero esa complejidad no es analizable hasta el infinito, sino que siempre está formada por conocimientos presentes o inmediatos», en *Epistemología*, 49, nota 26.

<sup>47</sup> Cfr. MATTHEWS, M. R., «Vino viejo en botellas nuevas: un problema con la epistemología constructivista», *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas* 12, Universitat de València (1994), 79-88.

La metodología constructivista es primordialmente hermenéutica con lo que valora mucho el contexto. Reacciona ante el conductismo presente en muchas teorías educativas anteriores que producían aprendizajes mecánicos, carentes de significado. El constructivismo trata de gestionar la motivación como un factor decisivo en el planteamiento inicial del aprendizaje, no una mera recompensa posterior como defendían las teorías conductistas<sup>48</sup>. La propia actividad educativa tiene que ser grata al alumno para que este se involucre y pueda influir en su vida. Ahora bien, esto llevado al extremo propicia el surgimiento de la «cultura de la imagen» que caracteriza a muchas pedagogías actuales en oposición a la cultura escrita porque esta cuesta más esfuerzo que aquella<sup>49</sup>.

La educación es vista entonces como autoeducación, ya que el que aprende construye su propio conocimiento en tanto que la naturaleza le ofrece la materia prima. La tarea del profesor es facilitar los materiales para que el alumno pueda realizar la selección y la síntesis de los contenidos, reestructurarlos de acuerdo con lo que le resulte significativo según la cultura que posee, es decir, desde su experiencia y conocimientos previos. El aprendizaje se hace por acumulación de contenidos a los cuales el propio alumno atribuye significado<sup>50</sup>. Comprender es almacenar información en la memoria y asimilarla transformándola en algo propio para ser utilizada después para resolver problemas y poder aprender más. El alumno debe asumir el protagonismo en ese proceso educativo y todo esto exige una metodología activa y participativa.

Las teorías constructivistas ponen énfasis en el aprendizaje como auto-corrección<sup>51</sup>. El error es un elemento fundamental en el proceso del conocimiento porque la inteligencia tiene una dimensión estratégica con la mi-

---

<sup>48</sup> «La desesperación inconsciente sería el vivir automatizado que consiste únicamente en conducirse. Es el hombre sin interioridad, que se limita a orbitar en el acontecer, el proceso cosa-hombre que sólo es entendido por un observador exterior. Es, en suma, la exclusión de la subjetividad. Este ser humano ficticio, resultado de una extrapolación del positivismo cientificista, es el objeto de la llamada psicología conductista», en *Nietzsche*, 93.

<sup>49</sup> Una fuerte crítica a esto puede ser encontrada en ser SARTORI, G. y DÍAZ SOLER, A., *Homo videns: la sociedad teledirigida*, Taurus, Madrid, 2002.

<sup>50</sup> Cfr. ORDÓÑEZ, C. L., «Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo», *Revista Ciencias de la Salud*, Universidad de los Andes, vol. 4, n. 2 (2006).

<sup>51</sup> Cfr. JIMÉNEZ, J. E.; RODRIGUEZ, C.; SUÁREZ, N. y O'SHANAHAN, I., «¿Coinciden nuestras ideas con lo que dicen las teorías científicas sobre el aprendizaje de la lectura?», *Revista Española de Pedagogía*, año LXXII, n. 259 (2014), 406.



sión constante resolver problemas<sup>52</sup>. El proceso cognitivo es una dinámica de asimilación con intento de acomodación de la nueva información. Se puede resumir las cuatro etapas de ese desarrollo intelectual basado en el conflicto: detectar el problema; intentar explicarlo con una teoría; hacer una prueba práctica contrastando la teoría con la realidad; nuevo problema que surge a partir de la confrontación. Por lo tanto, conocer es fundamentalmente reformar las estructuras mentales en base a ensayo-error.

Se puede afirmar que el constructivismo es una especie de planteamiento ecológico del conflicto<sup>53</sup>. Contiene una visión evolucionista del aprovechamiento del error donde las tareas o problemas no resueltos predisponen al sujeto para que catalice su actividad mental permitiendo que interactúe con el medio sociocultural en que convive. Esto le permite entonces construir nuevos significados en una tarea común con la sociedad en que está inmerso. En otros términos, vivir es básicamente luchar por sobrevivir aprendiendo a afrontar problemas.

Es patente que el conflicto aparece también en las relaciones humanas, en las cuales el constructivismo, en general, desdeña el papel de la autoridad<sup>54</sup>. El crecimiento humano no estriba en la asimilación de parámetros de conducta que vienen de fuera del alumno, sino más bien de la autoconstrucción de su personalidad moral cuyo criterio racional principal es su coherencia en la actuación según su «identidad moral» propia. Tal identidad se forma en la relación con sus pares y, cuyo objetivo es la autonomía, lo que implica ganar fuerzas para afrontar la autoridad que es ajena porque coacciona y con frecuencia actúa injustamente<sup>55</sup>.

Por lo tanto, podríamos decir que el paradigma constructivista se basa en la fase de la adolescencia humana. Consiste en una rebeldía radical en contra

<sup>52</sup> Polo defiende que resolver problemas es preguntar, una forma de saber, pero que ignora el conocimiento de los principios de la realidad: «Por eso, cuando se pregunta, se pregunta desde el saber y buscando alumbrar más lo que se sabe, pero siempre de espaldas al principio del saber», en *El acceso*, 29.

<sup>53</sup> Cfr. BARRIO MAESTRE, J. M., «Las bases gnoseológicas de las modernas teorías sobre el aprendizaje. Una interpretación crítica del paradigma constructivista», *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Cultura, n° 321 (2000), 351-370.

<sup>54</sup> Pero, justamente la comprensión de la dignidad personal es la clave para la solución de los conflictos. Cfr. MARI, G., «La aportación del concepto de «persona» a la educación intercultural», *Revista Española de Pedagogía*, año LXXII, n. 258 (2014), 299-313.

<sup>55</sup> Cfr., por ejemplo en, PIAGET, J., *El criterio moral en el niño*, Martínez Roca, Barcelona, 1987, 335-363.

de todo lo que se opone a la tarea de autoconstrucción de la soberanía completa del propio destino. La construcción de la personalidad moral no es una tarea ascética de autocontrol, sino más bien una exigencia moral que libere el aprendiz de compromisos externos. En ese planteamiento, más que la virtud, el joven busca la «autenticidad», la constitución de ideales propios que le sean significativos. La educación moral es principalmente desarrollar las «actitudes» y los «valores» personales y tiene poco que ver con las aptitudes o las virtudes en sentido clásico. La moral es vista principalmente como una tarea intelectual donde el educador debe ayudar al alumno para que sea él mismo el que pueda formar juicios morales acertados según la cosmovisión que haya adquirido hasta entonces. El desarrollo moral es descrito como un proceso cuyos estadios de razonamiento práctico evolucionan a niveles más avanzados desde un nivel preconventional hasta un postconventional, es decir, autónomo<sup>56</sup>.

El paradigma constructivista se constituyó frente a las llamadas «creencias convencionales» defendidas por la educación tradicional. Esta fue interpretada como transmisión muerta de saberes donde el alumno es pasivo o tiene una actividad reducida a memorizar contenidos y no aprende nada que le sea significativo. Por eso, en gran medida los defensores del constructivismo asumen una actitud de enfrentamiento ante los patrones sociales que consideran inhibidores de la libertad individual<sup>57</sup>. En este sentido se comprende que haya diversos tipos de constructivismo porque su epistemología está más centrada en el sujeto que en la realidad; el subjetivismo es intrínseco al constructivismo.

La ontología del constructivismo presupone que la realidad es múltiple, socialmente establecida y la verdad es la construcción mental mayormente consensuada<sup>58</sup>. Tal postura viene de su epistemología que contiene un fuerte carácter subjetivo donde la dualidad sujeto-objeto es suplantada porque el sujeto se implica en lo que observa hasta el punto que, en cierto modo, constitu-

<sup>56</sup> Cfr. por ejemplo, en DÍAZ-AGUADO JALÓN, M. J. y MEDRANO, C., *Educación y razonamiento moral: una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*, Mensajero, Bilbao, 1994.

<sup>57</sup> Cfr. ANDERSON, J. R. *et al.*, «Radical Constructivism and Cognitive Psychology», *Brookings Papers on Education Policy* (1998), 227-278.

<sup>58</sup> El constructivismo «no intenta ser nada más que un modelo viable para pensar acerca de las operaciones cognitivas y resultados los cuales, colectivamente, nosotros llamamos ‘conocimiento’», en J. KILPATRICK, *Lo que el constructivismo puede ser para la educación de la matemática*, Universitat Autònoma de Barcelona, Educar, n. 17, 1990, 47.

ye la realidad que conoce<sup>59</sup>. La base de este planteamiento asume parámetros evolucionistas y donde se aprecian también las ideas de Thomas Kuhn y Karl Popper. Popper sostuvo que no es posible demostrar la verdad de una teoría científica, sin embargo la racionalidad científica se muestra con la disposición a la falsación de las ideas propias; si alguna no proporciona los medios para establecer su propia falsación no es una idea científica. Kuhn, por su parte, interpreta la historia de la ciencia en sentido no lineal basada en conjeturas y refutaciones, sino sometida a la fuerza intermitente de revoluciones que rompen con los paradigmas anteriores.

El proceso de aprendizaje constructivista ha de ser ordenado desde lo más simples a lo más complejo donde los nuevos conocimientos se asienten sobre los antiguos que les sirven de apoyo. Tales construcciones no se realizan meramente por acumulación de contenidos sin orden, sino más bien a través de una clarificación de los problemas por demostraciones donde sean visibles sus nexos causales<sup>60</sup>.

Sin embargo, el conocimiento no es nunca para el constructivista una apertura completa a la realidad, sino una interpretación que se hace en base a preconceptos de lo real que permiten conocimientos futuros más complejos y acertados. Lo que se aprende es siempre una extensión de lo ya aprendido. Aprender algo nuevo es reestructurar los aprendizajes previos que han modelado a las propias estructuras cognitivas por influencia los estímulos recibidos del exterior. El pensamiento de Kant parece jugar aquí un importante papel: el conocimiento en el fondo no se obtiene del mundo sino del propio yo<sup>61</sup>. Además, Piaget dedica sus experimentos básicamente con niños, lo que conlleva a una casi identificación del desarrollo biológico con el intelectual.

El constructivismo ha suscitado muchas adhesiones incondicionales pero, como sucede con frecuencia, si falta discernimiento sus planteamien-

---

<sup>59</sup> Cfr. MARÍN MARTÍNEZ, N.; SOLANO MARTÍNEZ, I. y JIMÉNEZ GÓMEZ, E., «Tirando del hilo de la madeja constructivista», en *Debates. Constructivismo y educación científica*, Enseñanza de las Ciencias, Universitat Autònoma de Barcelona, 1999, 479-492.

<sup>60</sup> Desde la filosofía analítica, la enseñanza de las ciencias según los parámetros constructivistas pierde los criterios de verdad y cae en un relativismo inoperante. Cfr. SÁNCHEZ GÓMEZ, P.J.; MORCILLO, J. G., «La semántica de la enseñanza de las ciencias: constructivismo, internismo y términos de clase», Universidad Complutense de Madrid, *Revista Española de Pedagogía*, año LXXII, n. 257 (2014), 109-124.

<sup>61</sup> Cfr. BENGOCHEA GARÍN, PEDRO, «La complejidad teórica y conceptual del constructivismo: un motivo de reflexión», en *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, vol. 13, n. 11-12, 2006, 139-152.

tos son extrapolados indebidamente<sup>62</sup>. Además de los aspectos negativos de su antropología ya apuntados, nos parece que el meollo de la crítica puede destacarse a partir de la epistemología reducida que defienden<sup>63</sup>. Es patente que el desarrollo de la inteligencia depende de los factores biológicos, principalmente de la edad de la persona y de los estímulos que recibe del contexto en que convive. Sin embargo, el conocimiento objetivo es realmente intencional, muestra algo de la realidad misma con independencia del sujeto que la conoce<sup>64</sup>. Además, hablando con propiedad, el conocimiento no es un edificio que uno construye y cuanto más alto mejor. Conocer no es un proceso mecánico porque es inmaterial y no constituye una *poiesis*. Conocer más no se reduce a aumentar aspectos cuantitativos, sino es conocer principios más profundos de la realidad, es decir, más radicales. Dicho de otra forma, uno conoce más si conoce las realidades más relevantes para la vida, y esto ya afirmaban los clásicos, depende de la virtud de la sabiduría. Como dijimos anteriormente, el voluntarismo que subyace en estos planteamientos constructivistas trueca el sentido immanente de las acciones humanas por sus resultados exteriores y la vida misma es considerada como tarea de autorrealización<sup>65</sup>.

Para concluir, podemos añadir que centrar la educación en la adquisición de conocimientos para que pueda actuar bien merma la capacidad de aportar característica del ser personal. El amor es operante, asume y eleva la capacidad natural de tener y la generosidad personal puede recaer en todos los actos

<sup>62</sup> Como por ejemplo, un exceso de independencia del aprendizaje del alumno ante las enseñanzas del profesor. Cfr. MATTHEWS, M. R., «Philosophical and Pedagogical Problems with Constructivism in Science Education», *Trema* [en ligne], 38, 2012, <<http://trema.revues.org/2823>> [consultado: 08-10-2015].

<sup>63</sup> Epistemología cargada de psicologismo. Cfr. COLL, C., «Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica», *Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, Anuario de Psicología*, n. 69, 1996, 153-178.

<sup>64</sup> «Exigir la comparecencia del sujeto lleva a plantear el problema de qué tiene que ver el sujeto con el conocer, en cuyo caso, o atribuimos al sujeto carácter constituyente o nos vemos obligados a verificarlo. Hacer del sujeto un hecho empírico es un error», en *Curso de teoría I*, 98.

<sup>65</sup> «Según el moderno voluntarismo, la fuerza de nuestro espíritu está en búsqueda constructiva. Considerarse uno a sí mismo como se considera un arquitecto respecto de la casa —es el tópico resumido en la idea de «realizarse»— es desvitalizarse: interpretarse como ser *kinético*, no como ser *práxico*. Pero un ser *kinético* no está vivo. Cabe la composición de movimientos inertes y vivos. Por ejemplo, la aplicación de una actividad viva respecto de algo que no está vivo; pero esto es un derivado, porque la vida en cuanto tal no es eso. La vida posee de antemano el fin», en *Persona humana*, 123.

humanos. Conocer es fundamental para el ser humano, sin embargo no es lo más radical<sup>66</sup>.

Resumiendo, en este trabajo argumentamos que la educación no debe reducirse a una propaganda de productos donde el aprendiz elige lo que más le apetece según su propio gusto; creemos que es una labor profesional, en el sentido de transmisión de sabiduría ya adquirida por la comunidad humana; educar es considerado como la difícil y al mismo tiempo alentadora tarea de transmitir humanidad a los nuevos seres humanos que han llegado.

### 3. EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

Educar mirando las competencias es la teoría pedagógica que está de moda en grande parte de Occidente, principalmente a partir de los años 1990. Intentaremos explicarla resumidamente y hacer una breve crítica de sus presupuestos desde la perspectiva que estamos adoptando. Esta teoría asume especial relevancia por la influencia que ha tenido y que sigue teniendo en los educadores. Por ejemplo, la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) propone metas educativas a sus países integrantes e indica la educación por competencias como criterio que debe ser considerado en la mejoría de la calidad de la enseñanza<sup>67</sup>. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) también asume como meta la educación en competencias para la solución de muchos problemas sociales a nivel mundial<sup>68</sup>. El tono

---

<sup>66</sup> «Pero, ahora, el hombre no se define últimamente, o sólo, como el ser capaz de tener, puesto que es preciso encontrar la raíz de su capacidad de dar. El principio de la dación ha de ser más radical que la inmanencia, e incluso que la virtud. Es lo que se llama intimidad. El ser capaz de dar es en relación de origen más acá de la inmanencia. Esto define estrictamente la noción de persona. El hombre es un ser personal porque es capaz de dar. Desde la persona dar significa aportar. El aportar refrenda el tener», en *Epistemología*, 56.

<sup>67</sup> «Meta general quinta: mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar», donde la meta específica número 10 explicita: «Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos» (documento Metas Educativas 2021, en <<http://www.oei.es/metas2021>> [consultado: 15-05-2015]).

<sup>68</sup> «El crecimiento económico y el desarrollo social están estrechamente relacionados con las competencias de la población, lo que indica que un objetivo de desarrollo post-2015, central para la educación, no es sólo que todos puedan obtener acceso a la escolarización, debe ser también que todos los jóvenes lleguen a alcanzar competencias, al menos las básicas, como capacitación para el trabajo y que les permitan seguir aprendiendo. El logro de tal objetivo conllevaría notables beneficios económicos globales a la vez que proporcionaría una amplia participación en los be-

de carácter progresista y libertario añadidos a la propuesta de poder abarcar los graves y complejos problemas contemporáneos presenta la educación por competencias como un camino muy atractivo y seductor. En este apartado esperamos mostrar por qué sucede esto, además intentaremos señalar algunos de los aspectos positivos y los eventuales riesgos de ese planteamiento.

### 3.1. *Tesis principales*

El término competencia es complejo y algunas veces ambiguo, lo que engendra una cierta discrepancia en la teoría de sus defensores. El concepto de competencia es diverso porque varía según el ángulo del cual se mire o el énfasis que se le otorgue a uno u otro elemento, pero el más aceptado y en su formulación más general puede ser el de «saber hacer en un contexto»<sup>69</sup>. La alusión al contexto es importante porque se supone que este es complejo y difícil: por lo tanto la competencia es la característica, o la capacidad, que permite a la persona afrontar y actuar en esta realidad actual enrevesada; la escuela y el profesor que intentan formar a una persona según estos moldes también necesitan ser altamente competentes porque con frecuencia tendrán que «decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia»<sup>70</sup>.

Una competencia es una capacidad abarcante porque está compuesta de muchas subcompetencias o habilidades. El competente es un sabio –una persona que sabe– que organiza sus habilidades, tanto prácticas como teóricas, para ejecutar una acción difícil en un contexto complejo. Podemos indicar algunas de las macro competencias: saber conocer, saber pensar, saber compartir, saber sentir, saber ser y saber convivir<sup>71</sup>. El concepto de competencia, además de amplio, es elástico y flexible; está dirigido a superar la brecha entre trabajo intelectual y manual; las competencias movilizan, integran y orquestan:

---

neficios del desarrollo y reducción de la pobreza facilitando la participación social y ciudadana, la mejora de la salud y la equidad de género», en OECD (2015), *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*, OECD Publishing, prefacio, 3.

<sup>69</sup> Cfr., por ejemplo, en HAGER, P. y GONCZI, A., «What is competence?», *Medical Teacher* 18 (1996), 15.

<sup>70</sup> PERRENOUD, P., *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*, Graó, Barcelona, 2004, 4.

<sup>71</sup> Cfr. POSADA ÁLVAREZ, R., «Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante», *Revista Iberoamericana de Educación*, 2004, n. 34, 27.

conocimientos, valores, actitudes y habilidades; además implican flexibilidad porque dependen del contexto ya que cada situación real es única y cambiante.

Podemos decir, entonces, que en torno a las competencias es posible impartir una formación integral y amplia porque ellas reclaman el ejercicio de todas las potencias humanas. Para desarrollar una competencia se necesita una actividad cognitiva compleja que exige que la persona establezca relaciones entre la práctica y la teoría para que pueda transferir el aprendizaje a diferentes situaciones particulares. Lo que se sabe siempre es poco y se torna obsoleto en comparación con lo que todavía no se sabe, por lo tanto aprender a aprender también puede ser la definición de una megacompetencia. La principal tarea del hombre competente es saber cómo plantear y resolver problemas para después actuar de manera inteligente y crítica en las situaciones concretas, comúnmente enredadas. Las competencias expresan los diferentes grados de desarrollo personal y de la capacidad de participación activa en los procesos sociales, conforman una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente<sup>72</sup>.

Además, el carácter comunitario de la educación por competencias es central ya que esta asume el reto de ayudar a la sociedad formando personas capaces de adquirir y poner en práctica habilidades técnicas que puedan ser «comercializables» y demostrar un comportamiento ético «basado en principios». Los estudiantes deben adquirir una visión general del mundo que los ayude a entender la necesidad de una acción prudente y apoyada en principios éticos para actuar en consecuencia cada vez que haga falta<sup>73</sup>.

La educación por competencias valora algunas ideas que sirven de guía para la práctica educativa, algunas de las cuales presentamos aquí muy sintéticamente: el aprendizaje es continuo, tanto respeto de los conocimientos como de las habilidades; el pensamiento reflexivo es importante para afrontar la variedad de situaciones<sup>74</sup>; hace falta en nuestros días superar el pensamiento memorístico para desarrollar el pensamiento complejo y sistémico, crítico y

<sup>72</sup> Cfr. GONCZI, A., «Competency-Based Approaches: Linking theory and practice in professional education with particular reference to health education», *Educational Philosophy & Theory*, 45 (2013), 1290-1306.

<sup>73</sup> Cfr. STEVENSON, J., «The Political Colonisation of the Cognitive Construction of Competence», *Vocational Aspect of Education*, 47 (1995) 353-364.

<sup>74</sup> El pensamiento reflexivo consiste en «darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias», en DEWEY, JOHN. *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós, Barcelona, 1989, 21.

cuestionante; la reflexión y la crítica debe tener como consecuencia la acción consciente y responsable; la alta complejidad de lo real exige constante perfeccionamiento del que actúa; las competencias se adquieren en la conjunción teoría-práctica, de ahí la importancia de educar por proyectos; las grandes competencias son sociales, por eso la gran valoración del trabajo en equipo; el contexto del mundo contemporáneo exige creatividad, iniciativa, innovación; para trabajar en la complejidad no basta la interdisciplinariedad, sino que hace falta también la transversalidad de los temas; contra todo tipo de manipulación, se defiende la autonomía en el pensar y en el actuar; hace falta la integración sintética de conocimientos y de oportunidades para actuar con competencia; la sociedad de la comunicación exige competencias de interpretación, de argumentación, de expresión; las nuevas tecnologías de la información son recursos muy estimados; la instrucción debe ser individualizada al máximo posible, en el sentido de reconocimiento de las diferencias y adaptada a cada caso particular; se debe evaluar la educación mirando los logros, la optimización alcanzada y la excelencia adquirida. Todas esas características favorecen que la determinación del currículo escolar esté basado en la adquisición de competencias para la solución de problemas enmarañados. Además, como las competencias necesariamente cambian con frecuencia, representan un horizonte de acción más que una experiencia consolidada, no permiten una acomodación por parte de aquél que las posee.

En general, para este planteamiento el papel de la familia en la educación es valorado, aunque secundariamente porque el contexto familiar es considerado «incompetente» para educar en la variante complejidad actual. Se estima que la hercúlea tarea educativa debe ser realizada por expertos y cabe a la familia el deber de colaborar con ellos. La familia es considerada uno de los factores que influyen en la educación, pero como un elemento más de esa engorrosa tarea que debe ser considerada al clarificar las finalidades de la escuela<sup>75</sup>.

A pesar de estar centrada en el alumno, este tipo de educación exige muchas competencias del profesor, tanto o más que de sus alumnos. Las capacidades que se reclaman del docente son elevadas porque, no solo tiene que ser competente él mismo en el tema que fue capacitado, sino tiene que favorecer

---

<sup>75</sup> «Quinto factor de complejidad: la escuela no tiene el monopolio de la preparación para la vida. La educación familiar y otras formas de educación informal lo hacen desde el nacimiento», en PERRENOUD, P., *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, 1ª ed., Graó, Barcelona, 2012, 176.



el desarrollo de competencias variadas en cada uno de sus alumnos. Además, el profesor no detenta el poder despóticamente ya que la democracia es un tema recurrente en los defensores de las competencias. Los contenidos y las actividades escolares deben ser determinados por un consenso, en la medida de lo posible, entre todos los participantes del mundo de la escuela y estar centrados en las necesidades de los alumnos. Al centrarse en los resultados, las evaluaciones y autoevaluaciones se realizan continuamente y son recíprocas, tanto para formadores como para formandos<sup>76</sup>. Corresponde a la institución escolar posibilitar un contexto apropiado que favorezca la adquisición de las innumerables competencias que se requieren.

Philippe Perrenoud<sup>77</sup> puede ser considerado uno de los principales divulgadores de este nuevo tipo de educación. Ha desarrollado sus trabajos reflexionando sobre la creación de desigualdades sociales y del fracaso escolar, temas que le han llevado a interesarse por la diferenciación de la enseñanza y, de forma más global, por el currículo, el trabajo escolar y las prácticas pedagógicas, la innovación y la formación de los enseñantes. Perrenoud ha escrito importantes libros relacionados con la formación de profesores reflexivos. Se trata de un especialista en educación profusamente leído, tanto entre los docentes como de los estudiantes de pedagogía. También es conocido por sus trabajos acerca de la prevención de la violencia escolar y social y del problema de las desigualdades educativas.

Uno de los filósofos cuyo pensamiento también influye en la teoría de la educación por competencias es Edgar Morin<sup>78</sup>. Considerado por algunos como el «padre del pensamiento complejo», defiende que la educación es la fuerza del futuro, pues constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio del pensamiento «simple» al «pensamiento complejo» y,

<sup>76</sup> Cfr. AMAYA CHACÓN, EVANGELINA, «La evaluación desde la mirada del constructivismo en la Escuela de Psicopedagogía», en *Quaestiones Disputatae*, Revista de Humanidades de la Universidad Santo Tomás, Colombia, n. 13 (2013), 59-73.

<sup>77</sup> Suiza, 1944. Es doctor en sociología y antropología y profesor en la Universidad de Ginebra. Junto con Mónica Gather Thurler ha creado en esa universidad el laboratorio de investigación: Innovation-Formation-Education (LIFE), que busca «la innovación en el ámbito de la formación y de la educación. LIFE busca desarrollar tanto el conocimiento de la innovación como la innovación del conocimiento. El reto científico de LIFE es describir y explicar cada vez mejor los procesos de innovación desde una perspectiva sistémica» <<http://www.unige.ch/fapse/life/>> [consultado: 13-03-2015]

<sup>78</sup> Francia, 1921. En el año 2001 la UNESCO y el Ministerio de Educación de Francia le otorgó el título de «El Pensador Planetario» <<http://www.edgarmorin.org/>> [consultado: 12-05-2015].

además del conocimiento del enmarañado de las interconexiones en un mundo incierto, la nueva educación del hombre exigirá conocer su propia complejidad<sup>79</sup>. Este planteamiento surge de la visión comúnmente aceptada de que lo que impera en nuestro tiempo es la complejidad<sup>80</sup>. El tipo de pensamiento que defiende Morin postula la necesidad de conectar los múltiples conocimientos para una mejor comprensión y adaptación del ser humano a la realidad en que está inmerso. Para este autor, el hombre actual está en crisis por la incapacidad de contextualizar su papel dentro del mundo, porque no sabe lo que es su humanidad ni que es la «Humanidad», por eso propone una «pedagogía compleja» que sea instrumento capaz de transformar el mundo y evitar la hecatombe a que, supuestamente, nos dirigimos<sup>81</sup>.

### 3.2. Origen

La educación por competencias puede ser considerada una prolongación de las reformas educativas anteriores, es decir, en líneas generales sigue los mismos presupuestos de la escuela nueva y del constructivismo. Sus propuestas de reforma se suman a la ya acostumbrada crítica contra la enseñanza tradicional reprobándola por su baja eficacia, es decir, en la nueva terminología, por su incompetencia.

La educación antigua, al valorar excesivamente los contenidos se queda paralizada, es considerada débil por su poca flexibilidad y capacidad de adaptación a los nuevos desafíos. Por ejemplo, para las tareas laborales contemporáneas que exigen una alta eficacia, no basta alcanzar un conocimiento medio o razonable, hace falta una enorme capacidad de comprensión de los nuevos contextos siempre cambiantes y exige gran agilidad de actuación. El fracaso escolar también es utilizado en favor de las nuevas propuestas que culpan la escuela por no saber actualizar sus métodos anticuados y de ser incapaces de

<sup>79</sup> «Así, una de las vocaciones esenciales de la educación del futuro será el examen y el estudio de la complejidad humana», en MORIN, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós, Barcelona, 2001, 74.

<sup>80</sup> «El siglo 21 será el siglo de la complejidad». (entrevista de HAWKING, S., en el periódico *San Jose Mercury News*, California, 23 de enero del 2000).

<sup>81</sup> Cfr., por ejemplo, en MORIN, E. y DELGADO DÍAZ, C. J., *Reinventar la educación: Abriendo caminos a la metamorfosis de la humanidad.*, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México, 2014, 8-10.

lidar con la nueva complejidad. La pasividad de los alumnos, la indiferencia ante los problemas sociales, la falta de iniciativa y de creatividad serían frutos de una escuela ineficaz donde demasiados abandonan los estudios y aquellos que resisten hasta el final pueden incluso saber mucho, pero de nada que tenga realmente valor para su vida. Para algunos, la escuela actual que sigue la moda antigua sería un remanente de dos mundos paralelos que separaban el pueblo y la élite, entre el saber práctico del pueblo con valor utilitario para el trabajo y el saber teórico heredado y discutido sin otro interés que el saber mismo<sup>82</sup>.

En la nueva visión educativa se destaca que lo único constante en la interpretación de la realidad contemporánea es la incertidumbre<sup>83</sup>, por eso la actuación se complica. Esto se percibe, por ejemplo, en el altísimo desarrollo tecnológico, especialmente en la manipulación de la información que exige habilidades más sofisticadas tanto para el aprendizaje como para el uso de los nuevos productos y la cantidad enorme de datos que constantemente se nos ofrecen. El aumento de la población, el crecimiento de las grandes ciudades y la democratización de la enseñanza apremian por el desarrollo de capacidades que permitan a uno combatir para sobrevivir en este contexto cada vez más globalizante. Por lo tanto, la escuela debe formar un hombre capacitado para encuadrarse en un medio que le ofrece resistencia, para que adquiera el conocimiento y la pericia en grado extremo y sea capaz de prevenir los posibles fracasos<sup>84</sup>.

---

<sup>82</sup> «A principios del siglo XX, las escuelas elitistas de los jesuitas estaban, y desde hacía mucho tiempo, estructuradas por cursos. Las clases tenían sus reglas, sus programas y manuales adaptados, sus exigencias, sus propias ceremonias. La enseñanza era simultánea y se controlaba a los alumnos. El acondicionamiento y la decoración de las aulas obedecían unas leyes morales (orden, disciplina, sentido del honor y del deber, etc.) que debían impregnar esta formación humanista. En el otro mundo, la educación del pueblo se realizaba de forma individual [...] fuera de periodos de trabajo temporeros que retienen a los niños en el campo o en el trabajo de la fábrica», Danièle Périsset, en GATHER THURLER, M. y MAULINI, O., *La organización del trabajo escolar: una oportunidad para repensar la escuela*, Graó, Barcelona, 2010, 55.

<sup>83</sup> «La aventura incierta de la humanidad no hace más que perseguir en su esfera la aventura incierta del cosmos que nació de un accidente impensable para nosotros y que continúa en un devenir de creaciones y de destrucciones», en MORIN, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, 100.

<sup>84</sup> «Al enfrentarse a unas situaciones difíciles, cada uno piensa que hubiera sido más conveniente evitarlas, es decir, anticipar, o sea entender mucho antes en que se estaba metiendo y construir en aquel momento los saberes necesarios», en PERRENOUD, *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*, 208.

Nos parece también, que el triunfo del mundo empresarial donde las leyes del libre mercado favorecen que sobreviva el más fuerte, ha consolidado el caldo de cultura para la búsqueda de la «excelencia» en las acciones humanas, también dentro de los muros escolares. Al centrarse en los resultados de la educación, medidos en términos de capacidad de acción, la nueva propuesta se acerca a los intereses concretos de la empresa y de la sociedad en general: el aprendiz formado por el instituto debe ser competente, es decir, útil para las necesidades sociales cada vez más complejas y competitivas de los nuevos tiempos.

Corroborar en esta dirección, el hecho de que la educación por competencias empezó a ser tratada teóricamente con más profundidad en los años 1930, en EUA e Inglaterra, especialmente aplicada al mundo del trabajo<sup>85</sup>. A partir de los años 90 ganó más fuerza, aplicada ahora a todo tipo de educación formal, influenciada también por la globalización cultural y por la apertura económica. Un estudio sobre el sistema de educación basada en competencias en varios países<sup>86</sup> –Australia, Inglaterra, Escocia, Nueva Zelanda, Alemania, Estados Unidos y Canadá– apunta que, en todos ellos, las reformas educativas fueron establecidas para asegurar que las necesidades del sector industrial fuesen satisfechas por la educación. Esos cambios educativos han formado parte de una amplia reforma macroeconómica que buscaba asegurar que el sector industrial fuera competitivo en la recién desarrollada economía global. En líneas generales la aplicación del nuevo sistema escolar ha sido bien recibido en amplios sectores de la industria, permitiéndoles articular sus demandas con mayor claridad que en el pasado y poder escoger entre muchos oferentes a sus proveedores de educación y capacitación.

Ya en nuestros días, esta mentalidad penetró también en el mundo universitario. Por ejemplo, la Conferencia mundial sobre la educación superior, convocada por la UNESCO en 1998<sup>87</sup>, estableció que, en el contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción

<sup>85</sup> Cfr. HARRIS, R. *et al.*, *Competency-based education: Between a rock and whirlpool*, McMillan, Melbourne. En ARGÜELLES, A., *Competency Based Education and Training: A World Perspective*, Limusa, 2000, 22.

<sup>86</sup> Cfr. GONCZI, A., «Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación basadas en normas de competencias», en *ibid.*, 19.

<sup>87</sup> Cfr. UNESCO. «Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción», Conferencia mundial sobre la educación superior, París, octubre de 1998, en Asociación Colombiana de Universidades, *Cuadernos Ascun.*, n° 7 (1999), 68-69.

basados en el saber y sus aplicaciones, así como en el tratamiento de la información, deben reforzarse y renovarse los vínculos entre enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad. Concretamente destacó la necesidad de combinar más estrictamente estudio y trabajo; la importancia de intercambiar personal entre el mundo laboral y las instituciones de educación superior; la necesidad de revisar los planes de estudio para adaptarlos mejor a las prácticas profesionales e integrar la teoría y la formación en el trabajo.

### 3.3. *Algunas consecuencias*

Los cambios en los sistemas educativos son frecuentes en la historia porque la formación de las nuevas generaciones es un reto que siempre exige mucho esfuerzo, tanto por su magnitud como por su complejidad; difícilmente se acierta con la delimitación del problema y todavía menos con la solución adecuada. Ahora bien, arrogándose disponer de mayores recursos teóricos y prácticos, la propuesta de educación en competencias intenta una vez más afrontar esta peliaguda tarea, apoyada además por el descontento de muchos educadores ante los resultados de su trabajo. Por eso, muchos colegios reformaron sus estrategias bajo este recién fabricado modelo con la esperanza de mejores frutos<sup>88</sup>. Incluso países enteros adoptaron este nuevo modo de enfocar la enseñanza<sup>89</sup>.

La nueva práctica educativa<sup>90</sup> ha estimulado la organización de la escuela ponderando los resultados que alcanza: las competencias adquiridas por los

---

<sup>88</sup> Se puede leer en un periódico de nuestros días: «Colegios jesuitas de Cataluña abren aulas con sofás y sin asignaturas. Proponen un cambio radical en la forma de enseñar: sin asignaturas, sin exámenes, ni deberes para casa. ‘Nos dimos cuenta –explica Menéndez (director general)– de que los alumnos van a la escuela pero no aprenden para vivir en un mundo incierto y cambiante como el que les espera. *Necesitan habilidades y competencias para formar su proyecto vital*, ser más protagonistas en su proceso de aprendizaje. Seis horas al día sentado de manera disciplinada mirando al profesor no lo aguanta ni un adulto’». La cursiva es nuestra (ABC, 11 de marzo de 2015, Cuaderno familia, p. 15)

<sup>89</sup> En Brasil, por ejemplo, surgen los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), aprobados en 1997 en complementación a la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) de 1996 (Ley Federal 9.394), donde son positivadas oficialmente las prerrogativas para el desarrollo de competencias en todo el sistema educativo brasileño. Casi simultáneamente, Argentina adoptó también un modelo muy parecido.

<sup>90</sup> En verdad no es tan nueva como se suele presentar. Cfr. VIANCHA ABRIL, L. M., «La aréte: umbral de las competencias», en *Quaestiones Disputatae*, Revista de humanidades de la Universidad Santo Tomás, Colombia, vol. 5, n. 5 (2009), 57-66.

alumnos, las alcanzadas por la escuela y por los profesores. Lo que se valora es la eficiencia y la eficacia, se actúa mirando siempre «al futuro», es decir, la escuela es una preparación del aprendiz para la vida problemática que enfrentará más adelante<sup>91</sup>. Lo importante es la acción por eso hay que saber hacer; si se sabe hacer, todo resulta fácil porque es cuestión de descubrir y desarrollar la técnica adecuada. La enseñanza ya no debe apoyarse principalmente en asignaturas o en los contenidos programáticos ya consolidados, porque estos deben ser variables y se construyen a lo largo del mismo proceso educativo. El nuevo modelo ha estimulado también que disminuyan las normas y se ofrezca más libertad y poder, especialmente para los alumnos.

Todas las competencias adquiridas serán así herramientas muy potentes y adaptables para ser utilizadas cuando haga falta. Por eso, es fácil comprender porque la Organización Internacional del Trabajo (OIT) asume el concepto de competencia laboral como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente, con las requeridas certificaciones para ello<sup>92</sup>. En este caso, competencia y calificación laboral se asocian fuertemente dado que esta última certifica una capacidad adquirida para realizar o desempeñar un trabajo. Además, muchos otros organismos internacionales han impulsado la educación por competencias, entre ellos están: como dijimos, la OCDE<sup>93</sup> y también el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)<sup>94</sup>. En 1998 la UNESCO propone

<sup>91</sup> «En numerosos países, se justifica el énfasis puesto en las competencias por la preocupación de ver la escuela *preparar a los jóvenes para la vida que les espera*», en PERRENOUD, *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*, 22.

<sup>92</sup> «Atiendan por igual los objetivos económicos y sociales, hagan hincapié en el desarrollo económico sostenible en el contexto de una economía en proceso de globalización y de una sociedad basada en el saber y la adquisición de conocimientos y *hagan también hincapié en el desarrollo de las competencias*, la promoción del trabajo decente, la conservación del empleo, el desarrollo social, la inclusión social y la reducción de la pobreza», (el subrayado es nuestro). En *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*, 2005, 15 <<http://www.oitcinterfor.org>> [consultado: 05-05-2015].

<sup>93</sup> «El proyecto de la OCDE para la Educación y el Progreso Social tiene como objetivo comprender mejor cómo la educación y las competencias adquiridas afectan el bienestar individual y el progreso social», <<http://www.oecd.org/fr/sites/educeri/educationetprogresssocial.htm>> [consultado: 26-05-2015].

<sup>94</sup> En la página del BID, explicando sus políticas sectoriales aparece el capítulo: «Meta, principios, dimensiones del éxito y líneas de acción que guiarán las actividades operativas y de investigación del Banco» donde se encuentra el apartado: «Dimensión 5. Todos los niños y jóvenes adquieren las competencias necesarias para ser productivos y contribuir con la sociedad» (Documento de marco sectorial de educación y desarrollo infantil temprano, BID, 2013, en <<http://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/politicas-operativas-sectoriales,6194.html>> [consultado: 26-05-2015]).

este nuevo modelo educativo como aplicable también a la educación superior con la expectativa de mejoría ante las dificultades encontradas<sup>95</sup>. Asimismo, en el Foro Mundial sobre la Educación de 2015, se reafirma la propuesta de la educación por competencias como estrategia de mejoría de calidad<sup>96</sup>. La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el llamado también *Plan Bolonia*, está basado en la educación por competencias y ha engendrado entusiasmo por parte de algunos pedagogos<sup>97</sup>.

Concretamente en España la calificación profesional se mide en términos de competencias adquiridas. El Instituto Nacional para el Empleo (INEM) sostiene que en las competencias laborales se concretan el ejercicio eficaz de las capacidades para el desempeño en una ocupación. Son algo más que el conocimiento técnico referido al mero saber hacer, y desde esta perspectiva, el concepto de competencia abarca no sólo las capacidades necesarias para el pleno ejercicio de una ocupación o profesión, sino también un conjunto de comportamientos, facultades para el análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc.<sup>98</sup>.

<sup>95</sup> «La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, *la formación basada en las competencias*, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional», el subrayado es nuestro. En *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*, 1998 <<http://www.unesco.org>> [consultado: 25-04-2015].

<sup>96</sup> «Para abordar la crisis de calidad en el aprendizaje es preciso definir nuevamente para qué existen los sistemas educativos. *Las competencias, los conocimientos, los valores y las actitudes* que la enseñanza y el aprendizaje promueven han de reflejar las necesidades y expectativas de los individuos, los países, la población mundial y el ámbito laboral de hoy, y ofrecer respuestas a ellas. Y esto *no se logra solo mediante la enseñanza de competencias básicas* como la lectura y la aritmética, sino mediante el fomento del pensamiento crítico y del deseo y la capacidad de aprendizaje a lo largo de toda la vida, que se adapta a las tendencias locales, nacionales y mundiales», el subrayado es nuestro, <<http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/educacion-de-calidad>> [consultado: 07-05-2015].

<sup>97</sup> «Constituye una magnífica oportunidad para que las universidades aborden un conjunto de reformas que les permita adaptarse a la nueva realidad social, la llamada Sociedad del Conocimiento, reformas orientadas en múltiples direcciones: en las metodologías docentes, en la estructura de las enseñanzas, en la garantía de los procesos de aprendizaje o en la calidad y, por supuesto, en potenciar la movilidad de estudiantes y profesores. En definitiva, es una transformación que afecta de lleno al concepto de la educación superior», en CUREL, M. L. M., «El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias», *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, Gobierno de Extremadura (2010), p. 19.

<sup>98</sup> Cfr. INSTITUTO NACIONAL PARA EL EMPLEO, *Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional*. Subdirección General de Gestión de Formación Ocupacional. Madrid, 1995.

Asimismo, en varias escuelas y universidades americanas la educación por competencias asume el protagonismo. En México por ejemplo, la Universidad Iberoamericana, con sede en Puebla, organizó un Foro de modelos y políticas educativas centrado en el tema de las competencias<sup>99</sup> y donde los libros de Perrenoud fueron distribuidos gratuitamente a los profesores.

Ahora bien, es claro que hubo también mucha resistencia a los cambios propuestos, principalmente como actitud de defensa de los contenidos tradicionales ante la amenaza de que los nuevos programas orientados hacia las competencias pusiesen en riesgo la experiencia ya adquirida. Esa postura prudente es comprensible<sup>100</sup> por varios motivos, entre otros: desde la situación de acomodación ya consolidada, pasando por la dificultad de no saber cómo hacer los cambios tan radicales, hasta la visión de que no es necesario ningún cambio tan extremado.

### 3.4. *Aspectos positivos*

Destacaremos ahora algunos aspectos que nos parecen correctos cuando se enfoca la educación por competencias. En general el nuevo abordaje es interesante porque es más rico que una formación basada en los contenidos programáticos de las asignaturas. Cuando se miran los resultados, uno queda libre para elegir los medios de una forma más creativa y adaptarlos a los aspectos cambiantes de la realidad. Además, con el nuevo planteamiento la educación por contenidos no queda necesariamente renegada, sino absorbida y puede ser mejorada. Es claro también que esto exige un mayor esfuerzo por parte de los agentes educativos.

Una característica positiva de la educación por competencias es que reconoce y se dispone para afrontar la complejidad de relaciones que hay en la realidad<sup>101</sup>, y en esto no parece que surjan grandes controversias con sus opositores<sup>102</sup>.

<sup>99</sup> Cfr. DAVID FERNÁNDEZ, *Competencias: de la intención a la acción*, en Primer Foro de Modelos y Políticas Educativas. Universidad Iberoamericana, Puebla, 2010 <<http://iberopuebla.mx/micro-Sitios/CEAMOPE>> [consultado: 26-05-2015].

<sup>100</sup> Cfr. PERRENOUD, *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*, 26-27.

<sup>101</sup> «Los elementos de la esencia humana están interrelacionados, y constituyen una realidad compleja», en *Ayudar a crecer*, 54.

<sup>102</sup> «Los partidarios de la reforma y aquellos que se oponían a ella no se ponían de acuerdo en nada más que en el hecho de que todo se mueve porque todo está relacionado», en GATHER THURLER y MAULINI, *La organización del trabajo escolar*, 25.



La consideración sistémica de una realidad intrínsecamente interconectada es una necesidad que, como ya dijimos, también defiende Polo en varios de sus escritos<sup>103</sup>. Superar el enciclopedismo tan característico de los métodos educativos tradicionales, defender la interdisciplinariedad e incluso la transdisciplinariedad, es un intento loable porque identifica algunas de las limitaciones del método analítico y permite profundizar mejor en la riqueza de la realidad.

Además, la preocupación por educar para la vida muestra un deseo de coherencia entre teoría y práctica, entre el conocimiento y la vida. La doblez que aparece en la vida de muchos alumnos y profesores al separar los dos mundos, uno real –el exterior a la escuela– y otro ficticio, ideal, o imaginario –el de la escuela–, se presenta como una grave distorsión por las serias consecuencias en la formación del modo de afrontar los problemas. Este error surge de los presupuestos mecanicistas aplicados a la vida, como si esta fuera constituida por partes separables y el sitio donde esté no le afectara seriamente<sup>104</sup>. Pero, como la persona es una, en el sentido de que con sus acciones configura un yo que es propio, individual e íntegro, y la realidad también es consistente, la postura dualista deforma la unidad interna de la persona y debilita su relación con el mundo porque impide que haya crecimiento armónico<sup>105</sup>. En términos más rigurosos, podemos decir que el alma humana es real como una sustancia viviente, y por lo tanto configura una separación para unificarse a sí misma, es decir, forma una unidad propia para ser capaz de acciones inmanentes que le perfeccionan y pueda entonces comunicarse y así superar la individualidad y vivir en relación. En otros términos, todas las acciones humanas, tanto dentro como fuera del mundo estudiantil, configuran el propio yo y le dan unidad. Si el dualismo mecanicista se fortalece el movimiento físico prevalece ante las operaciones del ser vivo y aparecen las patologías del yo al suponerlo distinto

<sup>103</sup> Cfr. por ejemplo, en *Quién es el hombre*, 42-46.

<sup>104</sup> «La indiferencia que tiene un ladrillo a que lo pongan en un sitio o en otro no es propia del viviente. Porque en su vivir, al viviente le va su perfección; porque el vivir del viviente es inmanente a él. Este es otro de los sentidos contenidos en la expresión *vita viventibus est esse*», en *Psicología clásica*, 34.

<sup>105</sup> «Hay crecimiento siempre que una forma, una estructura, una organización estrictamente unitaria actúa sobre otras formas de modo tal que ella se mantiene al actualizar lo que estas últimas tienen de virtual. Actualizar equivale a perfeccionar. Mantener una unidad perfeccionante, en tanto que perfecciona efectivamente, es mucho más que durar y mucho más que progresar, o alcanzar a seguir siendo: es elevar, pues la unidad es lo más alto. El hacer suyo perfeccionante de la unidad es el crecimiento», en *La persona humana*, 105.

según el sitio en que esté; surgen las esquizofrenias porque se pierde el auto-control que debería ser alcanzado por el autoperfeccionamiento característico de las operaciones immanentes<sup>106</sup>.

Asimismo, la preocupación por la formación integral del alumno es otro factor relevante de la educación por competencias. Al considerar el ser humano como una realidad compleja y sistémica busca la integración de todos sus aspectos o niveles constitutivos. Considerando todas las dimensiones humanas: lo físico y lo psíquico; inteligencia, voluntad y afectividad; lo individual y particular y lo social y común; la técnica y la ética, la cultura, el arte etc., este tipo de educación busca ajustarse al hombre completo. Además, el ser humano competente es flexible y creativo, sabe cómo comportarse en las más variadas situaciones en el mundo y busca perfeccionarlo y perfeccionarse<sup>107</sup>.

También es positiva la insistencia en la actitud activa y participativa del alumno. Nadie puede negar la mayor eficacia de una enseñanza que sea capaz de implicar activamente al alumno, que comprenda y parta de sus propios esquemas conceptuales, de sus inquietudes y preocupaciones. Asimismo, es evidente que habrá mayor interés si un aprendizaje es destinado a comprender racionalmente y no sólo a memorizar maquinalmente<sup>108</sup>.

Además, la valoración positiva del trabajo es uno de los grandes temas de la educación por competencias hasta el punto de una casi identificación entre competencia y profesionalidad. El profesional competente también debe ser humilde y aprender constantemente porque sabe que sus habilidades serán siempre insuficientes para las nuevas situaciones que surgen, por eso nunca deja de formarse. Esto está conforme con lo que estamos defen-

---

<sup>106</sup> «Hay una alusión intrínseca de la vida a la autoperfección. Cuando el viviente ejerce formalmente el control, con eso logra una redundancia perfecta, y con ello ya estamos viendo el origen mismo de su vivir como operación. Por eso, en cierto modo se podría decir, si la palabra se emplea en un sentido analógico, que la vida es creación; la vida es lo contrario de la inercia. Esto de la creación quiere decir que es una autoperfección: el movimiento del vivo es autoperfeccionamiento», en *Psicología clásica*, 33.

<sup>107</sup> «Definición práctica del hombre: el perfeccionador perfectible», en *Ética*, 181.

<sup>108</sup> Sin quitar la importancia de la memoria: «aunque algunos sostienen que no tiene mucha importancia, en realidad el que no tiene buena memoria padece una cierta discontinuidad en la vida. El esfuerzo no es continuo y, por ende, rinde menos. La formación exige la unidad del tiempo de la vida. El que no tiene memoria se cansa enseguida y trata de cambiar de ocupación; es una persona inestable, incapaz de permanecer horas delante de un libro, y en una Universidad eso es lo que se requiere», en *Ayudar a crecer*, 100.

diendo insistentemente: que el ser humano es esencialmente activo y debe crecer siempre con sus acciones y que el trabajo es una actividad humana por excelencia<sup>109</sup>.

### 3.5. *Aspectos negativos*

Describiremos ahora algunos aspectos que a nuestro juicio son deficientes e incluso peligrosos en la educación centrada en las competencias. En sí mismo, no nos parece una equivocación completa plantear que la enseñanza en general esté ordenada a la adquisición de competencias, como siempre se hizo en el caso particular de la formación profesional. Los problemas surgen, como siempre, desde la antropología que nutre los cambios y las prácticas escolares. En general las cuestiones antropológicas radicales no son abordadas en directo en las reformas educativas; están presupuestas y varían conforme a los autores: libertad, felicidad, origen-destino, etc. son temas tabú porque engendran polémicas consideradas interminables. La cuestión que nos parece relevante es: ¿qué tipo de hombre competente está formando y que será formado de modo competente? O expresado en términos de finalidad: una vez formado, preguntamos, ¿competente para qué? Nuestro objetivo no es descalificar las nuevas propuestas, sino más bien orientarlas con base en una antropología más rica, como la que sostiene Leonardo Polo. Con esto, tal vez se puedan pensar mejor sobre la real necesidad de las reformas y un modo más ajustado de llevarlas a cabo. Asimismo, expondremos algunas observaciones que nos parecen pertinentes.

Lo primero que salta a la vista desde el estudio que estamos haciendo es que la educación centrada en las competencias es un fruto lógicamente esperado de la visión moderna, es decir, una consecuencia natural del «principio del resultado». Como dijimos, el riesgo de este tipo de pensamiento es olvidar lo que es el ser humano en pro de lo que llegará a ser, el error filosófico de poner la potencia antes que el acto<sup>110</sup>. Eludir lo que se ha recibido,

<sup>109</sup> «El hombre no es hombre si no trabaja», si no intenta perfeccionar el universo, en POLO, L., *El conocimiento del universo físico*, EUNSA, Pamplona, 2008, 102.

<sup>110</sup> «No es que uno se haga omnipotente, aunque sea con este truco de reducirse a pura posibilidad de acción. Esa posibilidad dinámica es una *dynamis katá physin* anterior enteramente al acto; y, por lo tanto, que exige autorrealizarse completamente. Es la eficacia total de la acción, omnipotencia de la pura potencia», en *Filosofía moderna*, 70.

además de injusto, es empobrecedor, aunque sea por el deseo de alcanzar una mayor eficacia. El principio filosófico de que el obrar sigue al ser, para los defensores de las competencias, es trastocado por otro que tal vez podría ser expresado así: urge más obrar que ser. El riesgo de un activismo sin sentido y una falta de paz para la contemplación de lo que ya está dado y alcanzado, merece la pena ser considerado. La exageración del tema del éxito, la pelea constante para ser un vencedor, la insistencia de que lo importante es el resultado obnubila lo dado, lo estable, lo permanente y por lo tanto quita la paz, porque apenas hay descanso. Este afán de conquistas es una desviación sutil de lo que decía Polo de que todo éxito es prematuro<sup>111</sup>, porque cambia el sentido de buscar siempre crecer como persona por una especie de insatisfacción permanente por no estar nunca seguro ante los peligros del mundo y al mismo tiempo conformarse con lo hecho, el sentido profundo de la esperanza se desvirtúa<sup>112</sup>.

Como dijimos de varias formas, la sobrevaloración de la acción humana suele conllevar el intento de autorealización en menoscabo de lo que se ha recibido. Lo más grave es el menosprecio del valor personal que se ha recibido naturalmente, que se cambia por la lucha por alcanzar un valor adquirido o conquistado. La realidad de lo que nos es dado pierde fuerza ante el ideal de conquistas futuras por las capacidades adquiridas, el ser personal se rinde ante el puro poder de la actividad de la esencia humana<sup>113</sup>.

<sup>111</sup> «El fracasado puede pensar que hacerse otro es alcanzar el éxito: o César o nada. Pero la diferencia entre los hombres que tienen éxito y los que no lo alcanzan no es radical. Sostener lo contrario es la insanable cortedad del pragmatismo. Los que sostienen la moral del éxito no se dan cuenta de que el éxito social sucumbe ante cualquier eventualidad. En definitiva, querer ser otro es una pretensión impertinente y veleidosa, porque tal otro no es enfocado como un verdadero yo», en *Nietzsche*, 94.

<sup>112</sup> «La esperanza no es homeostática, puesto que busca la dignidad de todos los hombres y la fomenta. De ella surge un imperativo que, modificando una frase kantiana, puede expresarse así: no te conformes con los medios. Este inconformismo con lo hecho es la insatisfacción; no una tendencia, sino una negativa a detenerse, a decir basta. También esto es agustiniano. La insatisfacción equivale al no cansarse de dar», en *Epistemología*, 59.

<sup>113</sup> «Nada tiene un valor por sí mismo si el valor de todo lo decidimos nosotros. La única posibilidad de que no todo sea puro poder es que haya instancias sobre las que no tengamos poder. Pero eso no ocurre 'del todo' 'con nada' de lo que es producido exclusivamente por nosotros. Sólo ocurre con lo que no depende de nosotros. Creo que ese es el tipo de realidad viva a la que, con distintos nombres, se viene llamando persona desde hace más de veinte siglos. Y cada una de ellas vale más, infinitamente más que cualquier cosa», en M. FONTÁN, «*Arraigos personales portátiles o formación de la subjetividad*», en V. GARCÍA HOZ (dir.), *Enseñanzas artísticas y técnicas (Tratado de Educación personalizada*, vol. 18), Madrid, Rialp, 1996, 59.

Con la desorbitada búsqueda de seguridad, de prevención ante las dificultades venideras, el hombre competente en cierto modo cierra el propio futuro, o como dice Polo, lo desfuturiza<sup>114</sup>. La vida adquiere un carácter naturalista o evolucionista-darwinista, donde lo primordial es alcanzar las mutaciones apropiadas que permitan ser apto para sobrevivir frente a los inevitables cambios y complejidad del entorno. El mundo de la competencia puede tornarse un mundo salvaje, donde solo sobrevive el más fuerte, es decir, un mundo poco humano. La libertad evolucionista es más bien negativa porque ignora el profundo valor de la capacidad de aportar del ser humano y conlleva un cambio, que puede parecer sutil de expresarse, pero con serias consecuencias en la práctica. Cuando el ser humano pone su deseo natural de ser feliz en el centro de su vida, la felicidad surge como meta y la ética ya no se rige por el principio de ser bueno para hacer el bien y *además* ser feliz, sino en la lucha por satisfacer los deseos naturales de felicidad, es decir, lo bueno no es bueno en sí mismo, será bueno si me hace feliz. Dicho de otra forma, la libertad se reduce a la satisfacción de las necesidades naturales y la capacidad libre de aportar cae en descrédito, sencillamente parece utópica. Sin embargo, nosotros creemos que buscar intencionalmente la felicidad, paradójicamente, hace que se pierda o se torne imposible<sup>115</sup>.

Con frecuencia, entremezclado en el mundo de las competencias, aparece también la gnoseología constructivista. Como dijimos, la objeción principal que puede plantearse al constructivismo se refiere al equívoco que subyace en la noción misma de «construcción» del conocimiento, la cual, a su vez, tiene su origen en el representacionismo kantiano donde conocer no es conocer principios de la realidad como afirmaron los clásicos, sino construirlos uno mismo a partir de las propias estructuras internas del pensamiento. Es patente que cuando la epistemología está equivocada, toda la teoría que se formula desde ella puede caer en serios errores. Fácilmente el representacionismo de las ideas se convierte en un relativismo donde las distinciones son indiferentes

<sup>114</sup> «Pero con mayor motivo es relevante para el hombre el futuro, pues la apertura a él es de carácter inventivo. Más aún, cada ser humano es radicalmente nuevo, como se señala con el nombre de persona, que designa al ser humano, en tanto que es más que un mero individuo de la especie», en *Epistemología*, 38.

<sup>115</sup> «Desde su experiencia psiquiátrica, Viktor Frankl ha advertido, como un importante principio psicoterapéutico, que la felicidad sólo puede obtenerse *per effectum*, y nunca *per intentionem*: ha de ser un efecto, un resultado, y nunca una intención», en CARDONA, C., *Ética del quehacer educativo*, Rialp, Madrid, 2001, 97.

por falta de criterio objetivo y, llevado al extremo, hace imposible cualquier diálogo que tenga sentido. Si uno defiende que hay que adquirir competencias para la «construcción» de su propio conocimiento cae en el error de construir su propio mundo virtual, es decir, un mundo irreal formado por un habitante único, en el cual es imposible que uno pueda adaptarse consistentemente a él y participarlo con los demás.

Otras desviaciones que pueden surgir dentro de las competencias son el utilitarismo y el pragmatismo. Como la nueva epistemología cambia la antigua, ya no se busca conocer como son las cosas y contemplarlas, sino conocerlas para saber lo que podemos hacer con ellas, se sobrevalora el poder de la técnica<sup>116</sup>, surge el activismo también en el campo intelectual<sup>117</sup>. Además, con la casi identificación escuela-empresa, la educación es vista como negocio, es decir, se educa por dinero y para ganar dinero, nuevamente aparece el *homo faber* combinado con el *homo economicus* superando al *homo sapiens*<sup>118</sup>.

Con facilidad se olvida aquí que, para el hombre, el modo más intenso de vivir es conocer intelectualmente y amar<sup>119</sup>. El *homo sapiens*, capaz de una actividad inmanente posee una vida interior y es realmente más «activo» –aunque

<sup>116</sup> «No se percibe que la técnica es sólo un medio y que el medio absoluto es un contrasentido, esto es, un estrechamiento de las posibilidades, una mineralización de los recursos del hombre, el olvido de su brotar interior y perfectible. El anonimato de la técnica conduce a la fascinación del resultado. Con ello, lo postrero de la situación consume su destino con lo postrero del hacer. La voluntad pragmática es mimetismo vuelto de espaldas al *feed back* intrínseco que los clásicos denominaron virtud. La voluntad mimetizada es la voluntad tibia. La tibieza es la entropía, sincretismo de la confusión, vida átona aferrada a sí misma, agarrotada por el miedo de acabar: cuando la supervivencia es el único proyecto, acontece el terrorismo», en *Filosofía moderna*, 37.

<sup>117</sup> «Lo que hace que quien indaga sea verdaderamente un activista es el hábito de preferir las verdades que son objeto de descubrimiento a las que son objeto de revelación. El activista intelectual es más amante de descubrir la verdad que de la verdad descubierta», en MILLÁN PUELLES, A., *El interés por la verdad*, Rialp, Madrid, 1997, 134.

<sup>118</sup> «En la actualidad, el enfoque por competencias se aborda desde un paradigma educativo en el que domina lo tecnológico y económico y las competencias se ponen al servicio de la competitividad, productividad, eficacia, eficiencia, lucro permanente, utilidades inmediatas, inversión productiva, comercialización del conocimiento y capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes. Y en este sentido, aunque se intente revestir al sistema curricular de competencias, se trata de la práctica de un sistema que busca estrechar los lazos entre la formación profesional y las actividades laborales productivas», en NAVAL DURÁN, C., *Educación para la comunicación y la cooperación social*, Consejo Audiovisual de Navarra (COAN), Pamplona, 2010, 34-35.

<sup>119</sup> «Todo lo que hacemos en este mundo tiene como fin entender y amar, porque amar también es operación perfecta», en *Sobre la existencia*, 100.

quizá no tan «productivo»— que el mero *homo faber*. Además, cuando se hipertrofia el hacer fácilmente aparece la posibilidad de manipular la propia esencia humana<sup>120</sup>.

Suele suceder que en las nuevas pedagogías esté también supuesto un pobre concepto de vida humana de carácter evolucionista<sup>121</sup>: el ser humano no vive, sino sobrevive, no hay búsqueda de perfección en sentido positivo, sino una búsqueda de perfección como mera adaptación al «medio ambiente». En esta visión subyace una antropología negativa porque el ser humano incompetente está inacabado, en el sentido de naturalmente incompleto, imperfecto o defectuoso, radicalmente necesitado y carente de capacidades para sobrevivir; el modo clásico entender la vida humana ha cambiado profundamente<sup>122</sup>. Por eso, en general el pesimismo antropológico conlleva una ética de mínimos que mira hacia abajo: la defensa de los derechos humanos; la libertad como autonomía y por lo tanto la responsabilidad reducida al respeto ante las decisiones ajenas; la convivencia pacífica, al soportarse mutuamente; la virtud de la justicia confinada a la defensa de derechos iguales etc. Debilitado el poder del pensamiento y la confianza en el ser humano, aparece una noción pobre de bien común porque ahora ya no está claro qué es lo bueno, ni tampoco qué es lo común<sup>123</sup>.

<sup>120</sup> «¿'Persona, ten compasión de tu esencia!', '¡respete tu esencia!', '¡no abuses de tu esencia!'. ¿Pero cómo se puede abusar de la esencia? Confundiendo el disponer con lo disponible, lo cual se puede hacer en una doble dirección, creyendo que lo disponible es el disponer (lo cual es la tontería de la moral del éxito), o creer que con mi esencia puedo hacer lo que me dé la gana, cuando, realmente, la única manera de disponer de ella es según ella, si no, voy contra ella, la vulnero, la confundo con aquello que no la debo confundir», en *Libertas transcendentalis, Anuario Filosófico*, Universidad de Navarra, n. 26 (1993), 56.

<sup>121</sup> «En suma, no parece que, a pesar del prestigio de que gozan las llamadas ciencias positivas, hayan comprendido el pasado de una manera enteramente superior al mito. Por esta razón es dudoso que las ciencias positivas puedan considerarse como modos de sabiduría, si bien la técnica que de ellas nace es, evidentemente, tanto una rectificación de la magia como una cierta racionalización del mito, como se ve, por ejemplo, en la teoría de la evolución», en *Epistemología*, 38.

<sup>122</sup> Hablando del inacabamiento humano, afirma Pieper: «El hombre es por naturaleza un ser siempre perfectible en más alto grado, un ser de infinitas posibilidades, también de infinitas posibilidades de felicidad, las cuales, sin embargo, apenas realizadas, apuntan más allá de sí mismas. Y precisamente esto es un signo de que el hombre es *capax universi*, y en tal grado que incluso el universo, que por cierto no es 'todo', no es capaz de saciarle» en PIEPER, J. y CERCÓS, R., *El descubrimiento de la realidad*, Rialp, Madrid, 1974, 222-223.

<sup>123</sup> Creemos que para que haya un adecuado desarrollo de la actividad política ésta debe estar ordenada por la inteligencia y hacia la vida de la inteligencia. Ya que la vida conforme el logos es la que se muestra como la más adecuada para el hombre: «la meta más alta de la sociedad y, en

El cientificismo<sup>124</sup> suele integrar la educación por competencias con la hipertrofia de las ciencias humanas tecnificadas: la sociología, la psicología, la economía, la medicina etc. intentan medir al hombre según los parámetros de las ciencias naturales. La pedagogía no escapa a la regla, busca un criterio seguro utilizando los métodos de la ciencia experimental y las graves cuestiones morales son resueltas «científicamente»: por ejemplo, Philippe Perrenoud defiende que, como está estadísticamente comprobado que hay muchos divorcios, la escuela debe educar para el divorcio<sup>125</sup>. Polo apunta que hay un pesimismo gnoseológico que lleva a estos tipos de planteamiento<sup>126</sup>.

También sucede en la práctica que la nueva educación presupone un cierto «socialismo educativo», la escuela como la gran educadora y el papel de la familia pasa a ser secundario, la educación sería principalmente un deber de la escuela, es decir, del Estado, que «delega» su tarea o «pide apoyo» a la familia. Este planteamiento invierte el papel natural de la educación con serios riesgos de deformación psicológica, como por ejemplo, en la educación sexual de los niños que se hace masivamente en la escuela.

Finalmente, nos parece que la identificación de la escuela con la empresa tiene sus riesgos, especialmente para la enseñanza universitaria<sup>127</sup>. Los intereses empresariales no siempre se alinean con formación integral de la persona, constantemente se orientan a una solución fácil, rápida y barata para los problemas de la empresa. Paralelamente los métodos de escuela se asocian con las estrategias de marketing y sus objetivos miran a formar una imagen corporativa eficiente para atender a las necesidades del mercado. Esta visión de escuela-empresa entra en en confrontación con la visión de escuela-santuario, en cierto modo cerrada y protegida ante los ataques de

---

consecuencia, su razón más profunda de ser, la constituye el ‘bien común especulativo’ o la ‘felicidad especulativa’ de la ciudad», en MILLÁN PUELLES, A., *La función social de los saberes liberales*, Rialp, Madrid, 1961, 139.

<sup>124</sup> «Uno de los mayores debeladores del prestigio de la ciencia es Bergson, que ha acertado al destacar sus limitaciones, con mayor precisión que Feyerabend o Kuhn», en *Epistemología*, 39.

<sup>125</sup> Cfr. PERRENOUD, *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*, 33.

<sup>126</sup> «Los científicos actuales suelen decir que la estadística es el método teóricamente más débil, pero que tienen que acudir a ella en muchos casos», en *Epistemología*, 34.

<sup>127</sup> «La actual sociedad, llamada ‘sociedad científica’ o ‘sociedad del conocimiento’, se desarrolla en forma creciente sobre la aplicación de los conocimientos que el progreso de la ciencia depara [...] y de la universidad salen, no solo la tecnología para la vida material, sino también los futuros dirigentes de la sociedad», en MILLÁN PUELLES, A., *Universidad y sociedad*, Rialp, Madrid, 1976, 35.



los manipuladores, donde se defiende que el mundo educativo debe mirar la formación integral<sup>128</sup> y no solo uno de los aspectos. En este tema el debate es profundo y tiene mucho interés<sup>129</sup>.

### 3.6. *En síntesis*

Cuando la enseñanza se organiza por contenidos, fácilmente aparecen el verbalismo y el enciclopedismo, engendrando una actitud pasiva de los alumnos y que tengan una visión fraccionada de la realidad. Creemos que la educación centrada en competencias ayuda a corregir estos errores, aunque no sea la panacea como afirman sus más radicales defensores.

Ahora bien, no estamos de acuerdo con que la nueva propuesta sea considerada una revolución tan radical como afirman algunos<sup>130</sup>. En general, es evidentemente correcta la insistencia en la actitud activa y participativa del alumno y buscar que haga bien las cosas. Nadie puede negar la mayor eficacia de una enseñanza que sea capaz de implicar activamente al alumno, que comprenda y parta de sus propios esquemas conceptuales, de sus inquietudes y preocupaciones. Tampoco es fácil negar el mayor interés de un aprendizaje destinado a comprender y no sólo a memorizar maquinalmente. Ahora bien, no hace falta una revolución para aceptar estas propuestas pedagógicas. De hecho, en ellas podrían coincidir autores tan dispares como Sócrates, Santo Tomás de Aquino, Montaigne, Dewey, Paulo Freire etc. La mayoría de las nuevas propuestas prácticas son de sentido común y resumen buena parte del quehacer cotidiano de un docente que conoce bien su oficio.

Nosotros defendemos que la principal competencia es ser competente como hombre. Para esto hace falta una comprensión de sí mismo suficien-

<sup>128</sup> «La educación del cuerpo precede a la mente, y en segundo lugar, que la formación del apetito precede a la de la inteligencia; pero la formación del apetito debe orientarse al intelecto, y la del cuerpo a la del alma», en ARISTÓTELES, *Política*, VII, 13, 1334b.

<sup>129</sup> Cfr. GUY BOURGEAULT, *Et s'il fallait faire le deuil des finalités... Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation*, en *Éducation et francophonie*, volume XXX;1, 2003, 187-198 (Bibliothèque et Archives nationales du Québec) <[www.acelf.ca](http://www.acelf.ca)>.

<sup>130</sup> Para defender la educación por competencias a veces se recurre a lugares comunes, como si los educadores anteriores fuesen ingenuos. Por ejemplo, en el capítulo titulado «ENSEÑANZA BASADA EN COMPETENCIAS» podemos leer: «una materia no puede planificarse de forma independiente, sino que ha de considerarse formando parte de un todo denominado plan de estudios», en NAVAL DURÁN, C., *Enseñar y aprender: una propuesta didáctica*, 1ª ed., EUNSA, Pamplona, 2008, 42.

temente profunda para que uno pueda dar una *orientación global*<sup>131</sup> a su vida. Esta es la verdad esencial que buscaba Sócrates, el saber sobre quién es el ser humano, ese animal tan especial.

En síntesis, siempre que intentamos comprender al ser humano desde solo una de sus facetas, aunque sea una de las más importantes, incurrimos en equivocaciones de gran calado. Sin duda alguna, que la escuela busque formar personas competentes en todo lo que hacen es muy importante y necesario tanto para uno mismo como para la sociedad, sin embargo la vida humana es muy rica en contenidos y podemos decir con Polo que «buscar meramente triunfar en la vida», al final, «incurrir en una mediocridad»<sup>132</sup>. Normalmente sin darse cuenta, la ética de la competencia se orienta a la adquisición de bienes y puede ser dominada por el utilitarismo. Centrada la atención en adquirir competencias, la moral puede ser desviada y fijarse básicamente en calcular bienes distribuidos en el tiempo; las virtudes dejan de ser consideradas como perfecciones humanas con valor propio, y pasan a ser estimadas como simples instrumentos para alcanzar estos bienes. El ser humano que vive en un mundo competente combate contra él, intenta adaptarse a la complejidad de la naturaleza que le ofrece resistencia y tiende a valorar las realizaciones exteriores más que su perfeccionamiento interior; la formación en virtudes es medida en función de la eficacia que alcanza. El éxito de la vida competente se mide por los resultados exteriores de las acciones, lo que sucede en el interior de cada uno pierde fuerza en la tarea educativa y las intenciones de tampoco son valoradas. Hay así una inversión de valores cuando se educa para obtener resultados y la rectitud de la voluntad queda en segundo plano<sup>133</sup>.

Defendemos que la educación y la ética están para ayudar a crecer<sup>134</sup>, este es el mejor modo de vivir y de aprovechar el tiempo, además de una cuestión de supervivencia. El recto crecimiento es fundamental para el ser humano porque le da sentido a la vida, permite que ascienda gradualmente y elimina todo tipo de monotonía, no hay techo para él. El yo humano perfeccionado

---

<sup>131</sup> Cfr. *Ayudar a crecer*, 219.

<sup>132</sup> *Lecciones de ética*, 143.

<sup>133</sup> «El rápido progreso de la técnica en los últimos siglos muestra que el bien del hombre no se puede aislar de su eficacia productiva. Por eso, suelo describir al hombre como el perfeccionador perfectible. Es menester subordinar la eficacia a la rectitud de la voluntad», en «La voluntad (II)», 13.

<sup>134</sup> «Por eso para el hombre vivir es radicalmente, principalmente, crecer, y eso señala la medida en que es ético», en *Quién es el hombre*, 110.

por los hábitos se torna libre de los fatalismos<sup>135</sup>. Más que alcanzar competencias, la educación debe buscar el perfeccionamiento intrínseco del ser humano<sup>136</sup>, porque «ser educado no es haber llegado a un destino; es viajar con un punto de vista diferente»<sup>137</sup>.

#### 4. EL INTERÉS POR LA VERDAD

La cuestión del conocimiento de la verdad se hizo presente de varias formas en los capítulos anteriores y nos parece central para el tema de la educación y las virtudes que estamos tratando<sup>138</sup>. Considerando lo que dijimos en los capítulos anteriores, en este apartado buscaremos resaltar la importancia de confiar en el poder del intelecto humano y nuestra natural actitud de admiración ante la verdad conocida. Creemos que estos dos aspectos son de suma importancia para la tarea educativa.

##### 4.1. *El pensamiento debilitado*

Como vimos en el primer capítulo, Polo defiende la necesidad de volver a los clásicos para ayudar a corregir la deriva equivocada en epistemología que provocó una pérdida en la capacidad humana de admiración. Muchos errores

<sup>135</sup> «Cuando un animal alcanza su techo, ha cumplido su tarea vital; en cambio, cuando el hombre asigna un límite a su crecimiento, es infiel a sí mismo, se desorienta, se desperdiga, se aburre [...]. Una de las experiencias vividas por el hombre que se entiende prematuramente terminado es la entrega a la necesidad, la caída en el fatalismo. Encontrarse con la experiencia de la falta de libertad, o con la sujeción a la necesidad es, justamente, una desvitalización del hombre en cuanto hombre. La comprensión aristotélica de la libertad alude al carácter de causa de sí en el orden operativo efectivo. El hombre enredado en la red de la fatalidad, cuando quiere proseguir viviendo, ha de apelar a ella, entregarse a mecanismos que funcionan solos», en *Curso de teoría IV*, 250, nota 3.

<sup>136</sup> Un interesante trabajo sobre una posible pedagogía desde la filosofía de Polo puede ser encontrado en IZAGUIRRE, J. M. y MOROS, E. R., *La acción educativa según la antropología trascendental de Leonardo Polo*, Cuadernos de Anuario Filosófico, Serie universitaria, Universidad de Navarra, n. 197, 2007.

<sup>137</sup> Cfr. PETERS, R. S., «Education as Initiation», *British Journal of Educational Studies*, 13 (2007), 192-205.

<sup>138</sup> En este sentido Polo defiende una tesis arrojada: «El intelecto como acto es un trascendental que se convierte con la libertad; el intelecto humano es la persona», en *Epistemología*, 207.

pedagógicos pueden ser evitados si se parte de una epistemología correcta<sup>139</sup>. Hemos recordado que la filosofía nació en Grecia por la capacidad de admiración por el encuentro con realidad y la educación debe seguir el mismo camino<sup>140</sup>. No admirarse de nada o admirarse de cosas que no lo merecen reduce la capacidad del pensamiento. Lo admirable es la realidad misma y nuestra capacidad de conocerla, pues el pensamiento humano permite corresponderse con lo eterno, con lo que está más allá del tiempo: la estabilidad el ser<sup>141</sup>.

Para Polo, la vida –y por la tanto también la educación– debe partir del presupuesto de que la realidad es rica y admirable; que merece la pena y puede ser conocida. La pedagogía moderna, cargada de positivismo científico, suele olvidar esto y centra la atención en el resultado final, casi siempre exterior, de la acción, haciendo un uso sólo instrumental de la razón<sup>142</sup>. Sin capacidad de asombro ante los fundamentos de la realidad, no se puede interesarse por ella de un modo vital<sup>143</sup>.

<sup>139</sup> «La racionalidad conduce a la apertura a la realidad, conociéndola, queriéndola, poseyéndola, aportando algo que la perfeccione. La persona que aporta crece como tal, crece más si lo que aporta es valioso, conforme a las posibilidades de perfección de la realidad a la que se dona. Si esa realidad son otras personas, esa aptitud para crecer aumenta, y de ahí se deriva la relevancia de la educación», en BERNAL-MARTÍNEZ DE SORIA, A., *Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea*, Universidad de la Sabana Facultad de Educación, Bogotá, 2008, 137.

<sup>140</sup> «La verdad no es sólo la adecuación de la mente o del intelecto con la realidad, sino que es algo más, también es algo que se puede encontrar, que se encuentra a partir de la educación, que se encuentra a través de la admiración», en «La afectividad», 9.

<sup>141</sup> «Al descubrir lo eterno, se descubre que uno tiene una capacidad que la gente –el vulgo– no sospecha y es que uno tiene una capacidad de correspondencia estricta con lo eterno. El intelecto humano –no la capacidad de razonar– se corresponde con lo eterno. Sólo es posible que exista lo permanente si en el hombre existe una capacidad de correspondencia con lo permanente. Por tanto la admiración tiene una doble vertiente: el descubrimiento de la verdad y el descubrimiento de que uno tiene capacidad de verdad, y capacidad de corresponderse con lo eterno, tiene «*nous*». El «*nous*» y el «*eimai*» son a la vez, por así decirlo», en *ibid.*

<sup>142</sup> «La ciencia será entonces el supremo objeto de la educación, tal como se viene entendiendo a lo largo de este siglo. Y como la ciencia se realiza en el conocimiento abstracto de la razón discursiva, ésta será la facultad que debe desarrollarse principalmente mediante la educación. Desde esta perspectiva, la contemplación, sencillamente, no tiene lugar en la actuación educativa», en ALTAREJOS MASOTA, F. y NAVAL DURÁN, C., *Filosofía de la educación*, EUNSA, Pamplona, 2000, 124.

<sup>143</sup> «Los conocimientos fundamentales derivan del asombro suscitado en él por la contemplación de la creación: el ser humano se sorprende al descubrirse inmerso en el mundo, en relación con sus semejantes con los cuales comparte el destino. De aquí arranca el camino que lo llevará al descubrimiento de horizontes de conocimientos siempre nuevos. Sin el asombro el hombre caería en la repetitividad y, poco a poco, sería incapaz de vivir una existencia verdaderamente personal», en JUAN PABLO II, *Fides et Ratio*, n. 4.

Ahora bien, hemos visto también que el voluntarismo moderno va en sentido contrario y declara que el conocimiento es lo imperfecto en el ser humano porque la inteligencia es pasiva, funciona como un espejo del mundo. Tal reflejo es la presentación del mundo como pura posibilidad de acción. Por eso, lo activo en el ser humano sería la voluntad espontánea que, independiente de la inteligencia, se dispararía de suyo. Lo realmente verdadero en el hombre sería su voluntad<sup>144</sup>; el hombre estaría así impulsado por una fuerza interior ciega. Polo afirma que esto conlleva el error del individualismo subjetivista que engendra frutos amargos, porque la voluntad, ajena a cualquier criterio, se vuelve productiva más allá del propio sujeto, es decir, una voluntad de voluntad, como postulaba Nietzsche. En la voluntad de poder el carácter donal de la persona se neutraliza, lo importante pasa a ser la producción para colmar el vacío interior, y la vida se concibe como una tarea de autorrealización. Hemos dicho que la voluntad así alterada *carece de otro*, del otro que le presentaría la inteligencia, y por eso busca la réplica en sí misma, es su propio destinatario; en rigor no ama otra persona ni tampoco espera nada sino de sí misma. Puede suceder en ese planteamiento que la voluntad fuerce la inteligencia para que haga una transformación, aparentemente sutil, donde la idea subjetiva de «valor» sustituya la idea objetiva de bien como realidad en sí<sup>145</sup>. Este voluntarismo suele aparecer enmascarado bajo diversas formas en las propuestas pedagógicas que hemos estudiado<sup>146</sup> donde lo real, especialmente la realidad del ser humano, es ingeniosamente sustituido por el valor arbitrario que uno le atribuye; la sustitución más frecuente es trocar el ser por lo que se hace, por su utilidad<sup>147</sup>.

Hemos visto también que, por el proceso histórico de reducción del pensamiento a que fuimos sometidos, aparece de diversas formas una versión sim-

<sup>144</sup> «El voluntarismo confunde el querer con el ser, disuelve el ser en el querer-ser. Esto destruye la unidad de la persona, la lleva a alterarse», en *La esencia del hombre*, 73.

<sup>145</sup> «El bien es imprescindible para mantener la intencionalidad de los actos voluntarios, que debe describirse como intención de otro; en cambio, el otro desaparece según la ecuación voluntad de poder y nada más», en *Nietzsche*, 39.

<sup>146</sup> «Algunos educadores remiten demasiado fácilmente las cuestiones de valor al terreno del sentimiento, del gusto o de la idiosincrasia personal y cultural», en BARRIO MAESTRE, J. M., *Elementos de antropología pedagógica*, 3ª ed., Rialp, Madrid, 2004, 211.

<sup>147</sup> «Educadores e investigadores de la educación precisan sostener una teoría acerca del ser humano en el desempeño de su trabajo, para no desvirtuar la naturaleza de lo estudiado, desde el punto de vista epistemológico –no deformar ‘visualmente’ el objeto–, y desde el plano deontológico, tratar a las personas con el respeto conforme a su dignidad y desprenderse del servicio a intereses ajenos y arbitrarios», en BERNAL-MARTÍNEZ DE SORIA, *Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea*, 130.

plificada del mundo: el economicismo. La economía desconfía del poder de la razón de conocer principios y asume el método de las ciencias naturales. Pero la fuerza de la ciencia reside en su modelo mental, en una despiadada simplificación, especialmente transformando la calidad en cantidad, al tratar toda la realidad mecánicamente<sup>148</sup>. Esta mentalidad industrial aplicada a la educación conlleva a tratar a los alumnos como si fueran máquinas que deben ser altamente productivas y la escuela cómo una fábrica eficiente<sup>149</sup>.

El economicismo olvida que la cuestión clave para dar sentido a las acciones humanas se da en la comprensión de la relación medios-fines. Los medios están para los fines, quedarse en los medios es debilidad mental cuyas raíces se alimentan en el escepticismo<sup>150</sup>. La hipertrofia de los medios no es buena para la voluntad porque debilita la *intentio*, la relación formal medio-fin. Esto es así porque es difícil la organización formal de los medios, que es horizontal –un medio remite a otro medio–, sin la organización vertical de los fines.

Cuando la acción queda reducida a la capacidad técnico-artística ya no hay bueno-malo en sentido moral, sólo hay bueno-malo técnicamente hablando. Para la técnica se le está permitido todo aquello de que es capaz porque para ella la realidad se reduce solo a esto<sup>151</sup>. Ya no se conoce sencillamente para

<sup>148</sup> «La crisis del sentido moderno de la razón tiene que ver no sólo con el fracaso del hegelianismo, el naufragio de la noción de sistema, sino también con esa especie de mundo sin génesis y sin sentido que es el sistema homeostático, es decir, la consideración homeostática del universo señalada por Newton, por la mecánica racional», en *El universo físico*, 95.

<sup>149</sup> «El educador no fabrica tornillos, trabaja con personas, y su oficio no consiste ni en controlarlas ni en moldearlas de una manera prefijada, sino en fomentar y promover su condición personal», en ARANGUREN, J., *Los paraísos encontrados*, Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, 2004, 61.

<sup>150</sup> «Negar la existencia de tierra firme es negar toda posibilidad de ese tipo; el escepticismo sistemático es el enemigo de la educación liberal. Mientras prevalezca, seguiremos siendo capaces de adiestrar esclavos muy eficaces. Pero sólo tendremos miserables diversiones que ofrecer a los hombres libres, o a los que esperan ser libres, o hasta a los esclavos durante sus breves horas de ocio. Tendremos mucho que decir en cuanto a los medios, pero nada en cuanto a los fines. Seremos capaces de construir puentes, pero no seremos capaces de decidir si debemos cruzar determinados puentes o no. Sabremos mantener pacientes con vida, pero no sabremos decidir si la vida vale la pena ser vivida», en DERRICK, C., *Huid del escepticismo: una educación liberal como si la verdad contara para algo*, Encuentro, Madrid, 1982, 95.

<sup>151</sup> En ese posicionamiento «hay sólo un fallo: el fallo del arte, la incapacidad artística. No hay, por tanto, libros buenos y malos, sino libros bien y mal escritos, películas bien o mal hechas, etc. Ahí no cuenta el bien, la moral, sólo la capacidad: pues arte –*Kunst*– viene de capacidad –*können*– (se dice); todo lo demás es abuso, violencia. ¡Qué esclarecedor es esto! Esto significa, consecuentemente, que existe un espacio en el que el hombre puede elevarse por encima de sus limitaciones: si hace arte, no tiene pues limitaciones; él es capaz entonces de aquello de lo que es capaz», en RATZINGER, J., *Creación y pecado*, EUNSA, Pamplona, 2005, 27.

contemplar, lo importante ahora es manipular todo lo que se conoce, aunque sea el propio ser humano<sup>152</sup>.

Ahora bien, es claro que «sin el pensamiento, la técnica sería imposible»<sup>153</sup>. Se organiza un mundo práctico porque antes se ha conocido. Los seres humanos se reúnen en sociedad porque saben hablar y saben hacer. El hablar es una comunicación hacia fuera que también presupone el conocer<sup>154</sup>. Por eso el fin de todas las actividades prácticas, es decir, la construcción del mundo humano, es el mejor ejercicio de las operaciones inmanentes: el conocer y el amar. Sin embargo, sucede también al revés, cuanto más se sabe, más se es capaz de producir. Asimismo, insistimos que el fin del hombre no es la producción, sino la contemplación; la producción tiene valor en función de que es un medio para algo más alto. La producción para la satisfacción de las necesidades corpóreas necesita de la teoría, sin conocer la realidad la vida del hombre se torna inviable. Por eso la importancia del trabajo como cauce para la razón<sup>155</sup>.

No obstante, la vida práctica es inestable porque no permite una completa clarividencia, por eso nunca puede detenerse. Las cosas útiles son contingentes, parecen que son y no son al mismo tiempo, se nos presentan en una forma de pseudo realidad. La virtud de la prudencia tiene la función de corregir constantemente las acciones ante las nuevas situaciones apuntando siempre a lo que es realmente interesante. Pero, en la teoría se descubre que la verdad de la realidad es eterna, y una vez encontrada es admirable y podemos actuar según ella de diferentes modos<sup>156</sup>.

---

<sup>152</sup> «El pensamiento moderno ha suplantado, así, el paradigma de la teoría –contemplación respetuosa, casi religiosa, de la realidad, en primer lugar, como creada– por el de la obra de arte: la realidad es una tarea –sobre todo técnica– para el hombre, y el hombre es una obra de arte para sí mismo. La fascinación contemporánea ante la técnica ha seducido la conciencia colectiva con la idea de que todo lo real es pura disponibilidad para el hombre, incluyendo, naturalmente, su propia realidad», en BARRIO MAESTRE, «Las bases gnoseológicas de las modernas teorías sobre el aprendizaje. Una interpretación crítica del paradigma constructivista», 366-367.

<sup>153</sup> *Sobre la existencia*, 100.

<sup>154</sup> «Si la efectividad de la palabra se separa de la verdad, se corrompe. Esta pérdida del valor del lenguaje es rigurosamente nefasta, pues hace imposible la cooperación entre los seres humanos, en las dos vertientes de su actividad, que Aristóteles denomina despótica y política», en *Epistemología*, 46.

<sup>155</sup> «El trabajo es el lugar de paso de la razón teórica a su uso práctico, el resello de la unidad psico-somática del hombre», en *Sobre la existencia*, 100, nota 13.

<sup>156</sup> «La sabiduría práctica tiene que hacerse desde la vida teórica, de otro modo es imposible», en «Acción y contemplación», Universidad de Piura (Perú), 1990, 2.

Dijimos aún que el ser humano que no se interesa por la realidad misma, sino por el disfrute que se le ofrece, no es capaz de poseer bienes superiores porque él mismo es inestable. Cómo mira la verdad sin también poseerla por la voluntad, no se compromete con la realidad conocida, más bien flota incómoda y aisladamente sobre ella<sup>157</sup>.

Por otro lado, si el ser humano se encuentra totalmente satisfecho con su situación, es decir, si la visión que tiene del mundo le parece correcta, o no cree que haya una visión que lo sea, no hay lugar para la educación ni para la filosofía como acercamiento profundo a la realidad. De ahí gana fuerza la retórica, el arte de convencer a los demás usando argumentos imperfectos o verosímiles. Sin embargo, con esto no se impide sostener que la retórica sea necesaria tanto en la educación como en la política<sup>158</sup>. Si, al revés, uno se encuentra totalmente desarraigado de su mundo, esto produce trastornos en el psiquismo humano como son la soledad, la inhibición, el aburrimiento. Se pierden las pautas de conducta porque ya no piensa, sólo usa la imaginación<sup>159</sup>.

Ahora bien, la actitud más común y típica de la cultura occidental es la conciencia de crisis<sup>160</sup>. La crisis es una decadencia cuyos protagonistas intervienen en el análisis de sus causas. Son frecuentes los períodos de vacilación o de perplejidad ante el cumulo de problemas y la escasez de orientación. Los elementos aportados por los intelectuales o por los científicos intentan averiguar el porqué de esa situación difícil y proponer soluciones. Unas veces aciertan otras no. Al intentar poner en práctica las ideas cabe el fracaso y la frustración. Si faltan habilidades significa que la idea que se tiene en la cabeza

<sup>157</sup> «El espectáculo de la vida –la vida como espectáculo– es visto sin comprometerse, sin poseer lo visto. Para Aristóteles esto es casi una imposibilidad, una destrucción del operar vital. Para Kierkegaard es un fallo dialéctico, característico del nivel en que aparece sintomáticamente el esteticismo. El esteta es incapaz de amar. Sustituye cualquier realidad y, ante todo, a sí mismo; se desposee y no se comunica. No cabe duda de que es el síntoma de una grave enfermedad», en *Nietzsche*, 83.

<sup>158</sup> «Un buen uso de la retórica es imprescindible en la vida civil, porque con frecuencia la gente no razona mucho. No digamos cuando se trata de niños; la pedagogía, el modo de cultivar al niño, tiene mucho de retórica, porque no se puede pretender que sin experiencia se entiendan bien las cosas de la vida. Sin embargo, Aristóteles es bastante optimista: dice que conviene empezar enseñando a los niños asuntos teórico-imaginativos como la geometría. La enseñanza de la ética es más difícil, y, por tanto, posterior», en *Introducción*, 190.

<sup>159</sup> «Entonces se acude al ensueño; se construye un mundo en el que uno puede ser el triunfador. Quien necesita muchos protagonistas imaginativos es porque está mal adaptado», en *Lecciones de ética*, 61.

<sup>160</sup> «Las crisis son características de la cultura occidental. Fuera de ella no se producen crisis; fuera de ella hay decadencias, períodos en que la decadencia aparece, pero sin que se tenga conciencia crítica acerca de ella», en «La sofística como filosofía de las épocas de crisis», 1.



no puede ser plasmada en la acción y esta se hace torpe. De ahí la necesidad del aprendizaje para hacer bien las cosas de acuerdo con la idea que tenemos. Aprender es adquirir hábitos prácticos<sup>161</sup>. Son pseudoacciones aquellas que no cumplen su papel de mediación entre la mente y la realidad. La falsedad de la acción está en no ser conducida por la mente.

#### 4.2. *Conocer es descubrir; no construir*

Los diversos modos de interpretar la naturaleza del conocimiento afectan de lleno la filosofía y por lo tanto influyen también las teorías educativas. Por eso, la cuestión de como se conoce la realidad es fundamental en este trabajo. *El principio del resultado*, como paradigma moderno, es aplicado sin mucho sentido crítico a cualquier realidad como la única condición de que, al final, aparezcan frutos, aunque estos sean meramente aparentes<sup>162</sup>. Poner toda la actividad humana en la construcción es despreciar el acto humano por excelencia: el conocimiento. De ninguna manera el conocimiento es una construcción del sujeto que conoce, este es el lugar más impropio para intentar aplicar ese paradigma. Pero este error ha impregnado toda la historia de la filosofía<sup>163</sup>.

El constructivismo en la educación –bajo sus diversas formas– todavía está de moda y añade adeptos sin muchas dificultades<sup>164</sup>. Esa teoría sirve de orientación para la práctica pedagógica donde lo que se valora es el conocimiento construido por uno, más que su descubrimiento. Es de esperar entonces que con ese planteamiento la admiración surja, no tanto por el conoci-

<sup>161</sup> «Propiamente, las ideas no se aprenden (se tienen o no se tienen), sino su uso. Pretender hacer una sierra con lana (ejemplo propuesto por Aristóteles) es un claro indicio de que no se tiene la idea de sierra», en *Ética*, 185.

<sup>162</sup> «si sólo puede intentar resultados, y esta es una tesis casi constante a nivel filosófico, y a nivel científico, físico, psíquico, social, etc., es que está sometido a lo que cabría llamar la *primacía de la eficiencia desnuda, de la eficacia*», en *Psicología general*, 317.

<sup>163</sup> «En una teoría del conocimiento como teoría de operaciones cognoscitivas y de hábitos, no ayuda, sino todo lo contrario, una consideración del sujeto. Así ha ocurrido en todos los casos en que se ha intentado. Hay que decir que el sujeto y el conocimiento como acto no están implicados el uno en el otro», en *Curso de teoría*, I, 20.

<sup>164</sup> «Los pedagogos y didácticos se apoyan todos, desde hace varias décadas, en una visión constructivista de los conocimientos y del aprendizaje. Se habla del socioconstructivismo, para subrayar el papel considerable de las interacciones sociales y del conflicto llamado «sociocognitivo». Se habla también de auto-socio-construcción para recordar que el aprendizaje pasa por una auto-organización», en PERRENOUD, *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*, 90.

miento adquirido, sino más bien por el éxito alcanzado por uno en su labor de construcción, es decir, una auto-admiración.

Pero, siguiendo a Polo, nosotros hemos defendido de varias formas que el conocimiento es un descubrimiento de la realidad que es dada<sup>165</sup>, más que una construcción subjetiva como afirmaron algunos pensadores<sup>166</sup>. Nosotros insistimos en la defensa de la comprensión clásica de la intencionalidad cognoscitiva, donde lo inteligido comporta un acceso a la realidad del tema pensado, aunque siempre sea posible inteligir mejor ese tema. En este sentido comprendemos la sentencia aristotélica de que el alma humana es en cierto modo todas las cosas, es decir, en nuestro entendimiento hay un parecido a las cosas conocidas que remite a la realidad de la cosa<sup>167</sup>.

Polo dice que la inteligencia es infinita y que el acto de conocer no es una *poiesis*, una construcción, sino una acción inmanente que permite que la facultad crezca en perfección en la medida que conoce principios<sup>168</sup>. Propiamente el conocimiento crece no en un proceso de fabricación, sino en la profundización de lo conocido objetivamente; los hábitos intelectuales son superiores al conocimiento objetivo y permiten seguir avanzando<sup>169</sup>. Además, la inteligencia cuando conoce no depende de la voluntad porque sus actos son radicales, conocen principios y estos no son resultados de la operación de conocer ya que son dados desde fuera, son trascendentes al sujeto<sup>170</sup>.

<sup>165</sup> «La verdad significa que la realidad me dice que sí: por eso yo no tengo que ser desconfiado ni cínico. La carga de existir no corre entera a mi cargo. Yo no me llevo a mí mismo a cuestras», en *Psicología general*, 321.

<sup>166</sup> El conocimiento no es un movimiento físico: «el gran error de Kant es pensar que la operación (de conocer) es una *actio in passu* y, en consecuencia, que el objeto (conocido) se construye», en *El conocimiento racional*, 168.

<sup>167</sup> «El *tópos* de las ideas no es el cielo, decía Aristóteles, sino el *noûs*. ¿Quién se parece a quién? El conocimiento se parece a la cosa, pero no como si el original estuviese en acto en la cosa. La cosa luce en la intencionalidad; el *verdadear* la cosa es el acto cognoscitivo, que conoce formando», en *Curso de teoría I*, 139.

<sup>168</sup> «La inteligencia es vía porque o se remite a principios o se anula a sí misma. Arrancar la principialidad es una amputación tan grave que mata la inteligencia. Sin comunicar con principios la inteligencia dejaría de ser. Un inteligir finito no es un inteligir», en «Dios y la infinitud de la intelección», *Studia Poliana: Revista sobre el Pensamiento de Leonardo Polo*, 14 (2012), 16.

<sup>169</sup> «Al conocer que se conoce, se sabe también que el conocimiento no se acaba o no está completo; más aún, se cae en la cuenta de que el saber absoluto es inalcanzable, es decir, que siempre es posible saber más», en *Antropología I*, 101.

<sup>170</sup> «La realidad se me abre, se me da. Yo no estoy sólo: está la realidad, que no es algo mostrenco, algo extraño, sino que me asiste, que me sale al encuentro. La realidad me es», en *Psicología general*, 321.

Ahora bien, conocer es un acto personal, nadie puede conocer por otro. El sujeto no es un componente del conocimiento, pero solo conoce si ejecuta él mismo el acto de conocer. No obstante, uno puede y debe ser inspirado para que conozca, por eso la educación es estrictamente necesaria para el ser humano desde su nacimiento, incluso cómo una cuestión de supervivencia<sup>171</sup>.

#### 4.3. *Verdad y educación*

Dijimos que la acción se torna humana si está personificada, es decir, si parte del conocimiento de la realidad y si la persona se involucra voluntariamente en la realidad conocida. El paso del ser personal hacia su acción –según la esencia– es posible por los hábitos intelectuales y las virtudes morales. Ahora bien, por su naturaleza social, personificar el comportamiento exige la ayuda ajena, Polo lo explica así: «para personificar hay que orientar, hay que influir, en una palabra, educar. ¿No se formula así una nueva forma de dirigismo? Sólo se puede salir de esa aparente aporía si el educador parte de un postulado elemental: el educando puede mejorar. Por ejemplo, intentar enseñar a pensar exige admitir que el alumno puede llegar a pensar por su cuenta. Este postulado determina que la meta de la enseñanza no es que el alumno «se entere de los conocimientos del profesor», sino despertar sus energías, para que actualicen sus potencialidades»<sup>172</sup>; especialmente las capacidades de conocer y amar; aquí vale el lema de la Ilustración formulado por Kant: *sapere aude*.

Ayudar a despertar el interés por la verdad puede ser también una definición de educación. Al tratar teóricamente sobre el interés<sup>173</sup>, Polo destaca su estructura dual: *lo interesante* y *el interesarse*, son los elementos del interés que se reclaman mutuamente. Lo interesante es la realidad misma y puede ser captada si uno tiene la capacidad para esto, de ahí la necesidad de los hábitos que potencien esa capacidad; ahora bien, el interesarse surge si se es despertado de

---

<sup>171</sup> «El hombre une sistémicamente la vida orgánica con sus producciones hasta tal punto de que sin ellas su vitalidad orgánica no es viable. También es patente que el hombre es débil cuando nace porque nace desnudo. El verdadero desnudo es el recién nacido, así como el hombre que deja este mundo. Por eso, en esta vida el hombre tiene que aprender desde su desnudez primaria», en *Ayudar a crecer*, 71.

<sup>172</sup> *La persona humana*, 134.

<sup>173</sup> Cfr. *Ayudar a crecer*, 179-199.

alguna forma. La educación es un tipo de apoyo para que uno pueda descubrir lo interesante que hay en las cosas. El ser humano busca naturalmente lo interesante, pero necesita ayuda para descubrirlo. El aburrimiento surge cuando uno no capta lo verdaderamente interesante; problema cotidiano y fundamental para la pedagogía.

Asimismo, en términos de Polo, el *verdadear* de inteligencia no *constituye* el conocimiento, sino lo *suscita*; la persona está despierta o atenta con el acto cognoscitivo sin que el sujeto forme parte de él<sup>174</sup>. Aunque de una forma distinta, para Polo, la voluntad también *verdadea*<sup>175</sup>, pues es capaz de descubrir la congruencia del bien con el amor; en otras palabras, la voluntad se forma como verdadera cuando compromete la persona en su actuar, cuando impele a que *constituya* sus actos por amor de un bien conocido, es decir, la persona que ama conoce la verdad sobre sí misma<sup>176</sup>. Por lo tanto, los hábitos de la inteligencia y las virtudes de la voluntad son fundamentales para comprender y para armonizar la relación que hay entre estos dos «modos de verdad». Sin los hábitos estas «dos verdades» se mezclan indebidamente. Hemos insistido igualmente que la educación afectiva, desde la niñez, es fundamental para mantener ordenada esa relación<sup>177</sup>.

Ahora bien, en muchas propuestas pedagógicas aparece la idea de que para aumentar el interés hay que considerar y actuar según el contexto educativo, lo que consideramos acertado. Pero, es frecuente que esto también venga acompañado de una visión relativista<sup>178</sup>. La verdad no depende del contexto

<sup>174</sup> «En tanto que la actividad cognoscitiva depende del ser personal, que es trascendentalmente libre, se excluye el carácter causal del conocimiento», en *Antropología*, I, 99.

<sup>175</sup> «Corre a cargo de la sínéresis el descubrimiento de la verdad de la voluntad», en *Antropología* II, 23.

<sup>176</sup> «El yo se conoce según el querer-yo, ello se debe a la dualidad propia de la voluntad, cuya intención es de otro. Según esto, el yo se conoce temáticamente cuando conoce a otro yo, es decir, en la medida en que ama», en Nietzsche, 215.

<sup>177</sup> «Sin la integración afectiva básica, los deseos humanos constituyen un haz divergente, que reduce el vigor de su dirección hacia el fin, y que, por tanto, da lugar a la retención de la intención deseante en los medios. Este riesgo se acentúa en la medida en que el tiempo histórico aumenta los medios disponibles. La situación actual de nuestra cultura ofrece con claridad este rasgo: hipertrofia de medios, atrofia de la unidad del fin», en POLO, L., *Filosofía y Economía*, EUNSA, Pamplona, 2010, 473.

<sup>178</sup> «El momento histórico es particular y el pensar no lo es. Cuando se habla de la época como contexto, el inteligir se esfuma. Sociólogos y filólogos han aireado la palabra contexto con ocasión y sin ella. Pero, ningún pensador queda encerrado en un 'contexto' temporal», en «Dios y la infinitud de la intelección», 17.

porque es eterna. Cuando se conocen los principios se advierte claramente que éstos no cambian con el transcurso temporal. Por eso Polo insiste que hay que tener en cuenta los puntos claves del filosofar clásico e ir más allá de ellos. La educación es la trasmisión de ese legado cultural perenne y ayuda la persona a crecer a partir de ahí. La idea de contexto sustituye imperfectamente la idea de sistema porque fácilmente desconsidera las realidades absolutas.

Llevado al extremo, ese relativismo del contexto debilita el interés porque trastoca todos los parámetros de pensamiento y de conducta. El entendimiento debería proyectar luz sobre lo que desconocemos, sobre los instintos humanos, por ejemplo. Pero, cuando ya no se confía en el poder de la inteligencia, son los instintos los que pasan a dominarla, queda incluso ella misma reducida a la categoría de instinto. Muchas veces el relativismo se agrava con la extrapolación del método analítico aplicado a realidades sistémicas como es la vida, particularmente la vida humana. El análisis es un proceso infinito que para poder seguir ignora los principios, están descartados desde el inicio. Cuando se supone que todo necesita una justificación, sin confiar en la capacidad humana de alcanzar principios permanentes, ya no se conoce nada que sea seguro y el ser humano mismo se tambalea. La libertad será así una palabra frecuente, una conquista triunfal, pero sin significado vital, ya que ésta, la vida, está perdida<sup>179</sup>.

## 5. VERDAD Y VIRTUDES

Destacaremos ahora que tanto los hábitos intelectuales como los morales rigen la acción cognoscitiva y la productiva. Vimos que el interés por la verdad es natural en el ser humano y el deseo por el saber se hace connatural por las

---

<sup>179</sup> «Quizás estoy pidiendo cosas imposibles. Quizás, según la naturaleza de las cosas, la comprensión analítica debe ser siempre semejante a un basilisco que mata lo que ve y sólo es capaz de ver al matar. Pero si los propios científicos no pueden detener este proceso antes de que alcance a la Razón común y la justifican continuamente: se llegaría justificar la propia justificación. No se puede ver a través de las cosas permanentemente. El objetivo de mirar a través de algo es que se vea algo. Es bueno que la ventana sea transparente porque la calle o el parque que se ven a través de ella son opacos. ¿Qué pasaría si el parque también fuera transparente? Es inútil intentar ver a través de los principios últimos. Si uno trata de ver a través de todo, entonces todo es transparente. Pero un mundo totalmente transparente es un mundo invisible. Ver a través de todas las cosas es lo mismo que no ver nada», en LEWIS, *La abolición del hombre*, 79.

virtudes adquiridas. Además, solo se perfecciona aquella persona que ejerce el entendimiento buscando rectamente la verdad. Asimismo, una vez descubierta, la verdad pide su incorporación a la propia vida<sup>180</sup>.

### 5.1. *Verdad de la voluntad*

Teóricamente podemos separar los hábitos intelectuales de los morales, pero en la práctica esto es imposible<sup>181</sup>. Alcanzar la verdad es parte integrante de la felicidad del ser humano, sin embargo su búsqueda es dependiente y está regulada por la virtud moral. Santo Tomás denomina *studiositas* a la virtud moral que tiene como característica esa búsqueda de la verdad<sup>182</sup>. Esta virtud cuida para que la voluntad sea recta en su imperio sobre la inteligencia dictando para que esta se aplique a un tema o a otro, de un modo o de otro. El conocimiento verdadero tiene entonces un doble bien: el conocimiento objetivo del acto mismo de conocer, seguido de los hábitos intelectuales; y la rectificación de la voluntad aplicada al control de la inteligencia, seguido de la *studiositas*<sup>183</sup>. Sólo un entendimiento rectificado por la virtud moral, que se mueve por el amor a la verdad, puede llegar a conocerla. Como hemos visto en el primer capítulo, la edad moderna cambia esta virtud que orienta la persona al saber por la actitud de mera curiosidad<sup>184</sup>.

Polo insiste que los hábitos adquiridos por la inteligencia y por la voluntad son aún más elevados que los propios actos de esas potencias. En esos hábitos se centra el crecimiento de la esencia humana, cuya verdad, más que presente al ser humano, abre camino para la libertad personal y apunta hacia el futuro. La

<sup>180</sup> «Las virtudes son las que facilitan cada vez más la adhesión a esas verdades descubiertas, y las que posibilitan arreglar nuestra vida práctica de acuerdo con ellas», en SELLÉS DAUDER, *Hábitos y virtud*, I, 54.

<sup>181</sup> Esto es así porque «no es el entendimiento quien conoce sino el hombre a través de su entendimiento», en SANTO TOMÁS DE AQUINO, *De Veritate*, c. 2, a. 6, ad 3.

<sup>182</sup> Cfr. *Suma Teológica*, II-II, c. 166.

<sup>183</sup> Un estudio interesante sobre esta virtud puede ser encontrado en VÁZQUEZ RAMOS, D., «La virtud de la *studiositas* y el conocimiento», tesis doctoral, Universidad de Navarra, 2009.

<sup>184</sup> «Es significativo que al desarrollar el ideal de la modernidad, Hans Blumenberg, dedique una entera sección a la curiosidad, estableciendo la confrontación entre Edad Media y Edad Moderna como dicotomía entre *studiositas* y *curiositas*», en GONZÁLEZ-AYESTA, C. (CRUZ), *Verum est quoddam bonum: la verdad como perfección del hombre según Santo Tomás*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2005, 445.

verdad del hábito añade apertura hacia el futuro desde el presente conocido por las operaciones. Dicho de otra forma, los hábitos intelectuales son escalonados en el tiempo: los teóricos –ciencia y sabiduría– van perfeccionando la posesión de la verdad conocida por la operación y en cierto modo estabilizan el conocimiento; asimismo, la razón práctica crece por la prudencia en su capacidad de corrección de la acción exterior. La verdad de la razón práctica es su corrección<sup>185</sup>. Por su parte, las virtudes morales facilitan el compromiso de la persona con sus propios actos, organiza el futuro formando parte de él<sup>186</sup>.

En este sentido, Polo defiende que el virtuoso conoce mejor y, por lo tanto, está de acuerdo con Santo Tomás cuando este afirma: «el virtuoso juzga rectamente de todas las cosas que se refieren a las operaciones humanas. En cada una de ella se le aparece como bueno lo que en realidad es bueno. Y esto, porque le parecen deleitables las cosas que le son propias, es decir, las que le convienen. Al hábito de la virtud, en efecto, le convienen aquellas cosas que son en verdad buenas. Porque el hábito de la virtud se define por ser según la razón recta. Por ello las cosas que están de acuerdo con la razón, que son buenas *simpliciter*, le parecen buenas»<sup>187</sup>. Los hábitos de la inteligencia permiten conocer ideas; sin embargo, la virtud moral proporciona un conocimiento por connaturalidad al que Polo llama *noticia*, es decir, son luces de la experiencia moral, un *darse cuenta* profundo porque proceden de lo más íntimo, es decir, están más cerca de la persona que el conocimiento por ideas. Las *noticias* de la experiencia moral son luces que hacen referencia al bien, se refieren a los fines y por eso mueven a actuar en consecuencia. La verdad de la voluntad sería entonces la aportación personal de uno por medio de sus actos<sup>188</sup>. Por eso las virtudes morales permiten un conocimiento que sólo es posible para aquél que las tiene; alcanzan un conocer que se da de una forma tan connatural hasta el punto de que uno pueda incluso *sentir* ese conocimiento<sup>189</sup>. En sentido contrario, para el

<sup>185</sup> «Volver a recordar lo que se ha olvidado. Esa es la primera medida que conviene tomar. Pero claro, esto es connatural con la vida humana la cual no es una línea recta, vivir es siempre rectificar, corregirse», en POLO, L., *El profesor universitario*, Universidad de La Sabana, Santafé de Bogotá, 1997, 31.

<sup>186</sup> Cfr. «Interpretaciones del tiempo humano», 16.

<sup>187</sup> *In III Ethic*, lect. X (494). Citado en *Antropología*, II, 225, nota 281.

<sup>188</sup> «Si el hombre es una novedad radical, lo suyo es aportar. En ello reside la verdad de la voluntad. Por eso el mal es una privación en tanto que detiene el aportar humano», en «La voluntad (II)», 67-68.

<sup>189</sup> «El gozo es un afecto espiritual que desconoce el hedonista, el cual siente placer pero no puede gozarse con una cerveza. El amor es un acto de la voluntad que se goza en la verdad del otro que

vicioso la realidad se hace confusa e incierta; solo busca saber cómo salir de esa situación cuando entra en crisis al desconfiar de sus propias fuerzas<sup>190</sup>.

Para la inteligencia la verdad es un trascendental relativo porque el objeto conocido apunta hacia la realidad sin constituirla, sin embargo, la verdad es constitutiva de los actos voluntarios. El acto voluntario se constituye en la verdad cuando es relativo al bien, es decir, sin verdad no cabe referencia al bien. Ahora bien, son posibles y abundantes las incoherencias entre inteligencia y voluntad. Es de experiencia cotidiana que la voluntad puede volverse en contra de la inteligencia, aunque esto no es primario, sino ulterior ya que el hombre quiere naturalmente el bien<sup>191</sup>. Por lo tanto, la educación debe buscar que la inteligencia y voluntad estén conformes, que sean coherentes, por eso son importantes tanto la adquisición de hábitos intelectuales como de los morales.

### 5.2. *Verdad y libertad*

Hemos visto que la verdad y la libertad están estrechamente vinculadas: «si el conocer es de mayor alcance, también lo es la libertad»<sup>192</sup>. Dijimos que la esencia humana tiene una peculiaridad en comparación con otros seres porque adquiere hábitos: la esencia es perfección intrínseca adquirida por la naturaleza. El ser humano es más que naturaleza porque no se comporta por el principio de causalidad, sino que es libre. La libertad personal no es una *cosa* instrumental para que las acciones humanas sean desencadenadas mecánicamente, sino una propiedad para que sean elegidas voluntariamente. La libertad personal *llega o se manifiesta* a la esencia humana por los hábitos, son ellos que elevan la naturaleza hacia la esencia. La libertad puede, por los hábitos adquiridos, disponer –según la esencia– de lo que posee.

Dicho de otra manera, la libertad aparece por los hábitos como manifestación de la intimidad personal. La verdad de la esencia humana es ser libremente

---

es radical porque consiste en su realidad personal. El gozo va acompañado por un sentimiento positivo que seguramente es uno de los más importantes, a saber: el respeto», en «Los Sentimientos Humanos», 6.

<sup>190</sup> «No se repara en las noticias en la medida en que se confía en los medios; por eso el influjo de la filosofía en la historia es escaso y sólo aumenta en las épocas de crisis», en *Antropología, II*, 225, nota 280.

<sup>191</sup> «El hábito innato dice a la voluntad: quiere, obra el bien», en «La voluntad (I)», 65.

<sup>192</sup> *Epistemología*, 50.



efusiva y esto significa que tal efusión también puede ser negada, desde ella surge la diferencia entre el *sí* el *no*. La libertad permite elegir entre una cosa u otra, pero no se queda ahí, con los hábitos la persona se interesa por más cosas, se torna más activa y aumenta su capacidad de aportar; la voluntad no se mueve por sí misma, sino por los hábitos que tiene, la libertad no es espontánea<sup>193</sup>.

Por eso, «aquellos teóricos de la educación que proponen la espontaneidad como el criterio básico más importante a respetar por los educadores –porque consideran que la voluntad es pura espontaneidad–, y así salvar la libertad de los que son formados, lo que hacen es renunciar a la educación. Es más, en el fondo, están admitiendo que el ser humano posee una libertad tan frágil, que mejor es no tocarla»<sup>194</sup>.

Polo defiende una tesis con consecuencias muy importantes para la educación: «los hábitos no se adquieren libremente, sino que la libertad empieza con los hábitos»<sup>195</sup>. Por lo tanto la tarea educativa no consiste en «dejar hacer al niño», en sentido naturalista, porque así difícilmente adquirirá virtudes. Mantenido al nivel de la naturaleza, la libertad no se muestra y el ser humano queda inédito, no se manifiesta. Hay que ayudar a adquirir hábitos para que desde ellos aparezca la libertad personal. Sin hábitos lo que dominan son los instintos naturales y la libertad reducida a elegir entre lo que satisface o no satisface, la persona ya no sabe que es querer con profundidad: «Un hombre que no quiere, que no llega nunca a querer, es un ser inmóvil e indiferente. Aunque entendiera muchas cosas, ignoraría la verdad de su voluntad. El querer es imprescindible. Insisto: la tesis es optimista»<sup>196</sup>.

Por otro lado, el mal uso de la libertad obstaculiza la intelección. Como dijimos, esto es especialmente oneroso en el intento de autorealización<sup>197</sup>. El problema del mal es inequívoco<sup>198</sup>. El mal se introduce en la esencia del hombre cuando se elimina la verdad de la voluntad. Oscurecida esta por separarse del

<sup>193</sup> «La equiparación primaria de voluntad y libertad es kantiana. Ahora bien, si la voluntad es potencia pasiva pura, no se puede decir que se mueva por sí misma o espontáneamente. Se mueve libremente en virtud de los hábitos», en *Antropología, II*, 142.

<sup>194</sup> IZAGUIRRE y MOROS, *La acción educativa según la antropología trascendental de Leonardo Polo*, 58.

<sup>195</sup> «Libertas transcendentalis», 60.

<sup>196</sup> *Antropología, II*, 145.

<sup>197</sup> «Los obstáculos a la intelección vienen de la pretensión de sí; por ejemplo, la perplejidad, el estupor y la afirmación en falso o errónea», en *ibid.*, 88, nota 127.

<sup>198</sup> «En rigor, el hombre no tiene absolutamente nada que ver con el mal. El mal sólo le acontece porque ha cedido, porque se he equivocado, porque no ha sido fiel a sí mismo», en «La voluntad (II)», 67-68.

bien, la sindéresis, el yo, queda turbado en su iluminación y aparecen los afectos negativos del espíritu. El mal es más que una privación, es una falsificación, es una especie de catástrofe para la voluntad y aparece como un enigma profundo<sup>199</sup>.

El bien está vinculado al conocimiento, el mal a la ignorancia. Como los malvados no conocen bien tampoco pueden conocer ciertos tipos de bienes superiores porque está desestructurada su unidad interior<sup>200</sup>. Una educación consciente, además de acercar al que aprende hacia la verdad, debe ayudarlo a desterrar el vicio que le impide alcanzarla. Cabe destacar, sin embargo, que la tendencia al bien nunca se rompe totalmente<sup>201</sup>.

Además de conocer mejor, el virtuoso también decide mejor<sup>202</sup>, porque la actitud moral refuerza todas las tendencias de la naturaleza humana. Las decisiones son difíciles y cuestan porque son particulares, pero una vez decidido y actuado se aprende. Cuando se va aprendiendo a decidir la naturaleza humana queda reforzada por los hábitos en su intencionalidad: puede conocer más y amar más.

### 5.3. *Verdad y ejemplo*

La virtud está en el hombre virtuoso, solo se puede saber qué es la virtud si uno mismo la tiene. Sin embargo, la virtud surge de la comunicación entre los seres humanos, al mismo tiempo que la produce; por eso afirma Aristóteles que la virtud se aprende en sociedad, mirando al hombre virtuoso<sup>203</sup>.

<sup>199</sup> «al hombre no le corresponde comprender el mal, sino evitarlo», en *ibid.*, 68.

<sup>200</sup> «En ellos la inclinación natural a la virtud está estragada por el vicio, y el mismo conocimiento natural del bien es oscurecido por las pasiones y los hábitos pecaminosos. Por el contrario, en los buenos, ambos modos se encuentran reforzados, porque al conocimiento natural del bien se añade en ellos el conocimiento de la fe y del don de sabiduría, y a la inclinación natural al bien se junta el impulso interior de la gracia y de la virtud», en TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, I-II, c. 93, a. 6.

<sup>201</sup> «En ningún hombre domina la ley de la carne de tal modo que destruya todo el bien natural que hay en él. Por eso, siempre queda en el hombre una inclinación a hacer lo que pide la ley eterna. Pues ya vimos antes que el pecado no destruye todo el bien de la naturaleza», en *ibid.*, I-II, c. 93 a. 6 ad. 2.

<sup>202</sup> «La virtud facilita la decisión. La virtud está en la tendencia misma; le da fortaleza y flexibilidad», en *Lecciones de ética*, 115-116.

<sup>203</sup> «En la vida virtuosa se produce una comunicación, puesto que las virtudes se pueden aprender, y sólo se pueden aprender de otros. Aristóteles dice que la ética no se puede aprender en los libros, porque es en los hombres donde está la virtud. ¿donde está lo ético? En el hombre virtuoso», en *La esencia humana*, 145.

De ahí podemos ver la gran importancia del ejemplo de los padres y de los profesores<sup>204</sup>. Educar es tarea humana por excelencia, se constituye en el trato entre personas para enriquecimiento mutuo. Por eso es fundamental que el que educa sea virtuoso y busque, primeramente con su ejemplo, que los educandos adquieran virtudes. Para educar es menester crear un contexto educativo humano, sino no se aprende la más alta competencia: ser hombre<sup>205</sup>.

Ahora bien, la virtud no es una cosa que puede ser sencillamente transferida desde el que enseña hacia al que aprende «la labor del educador es asistencial, no es constitutiva de los hábitos: ni de los intelectuales, ni de las virtudes»<sup>206</sup>. Cada persona debe adquirir sus propios hábitos a partir de las elecciones que hace libremente. Los formadores deben facilitar esa labor, no pueden imponer despóticamente una virtud. La virtud posibilita la libertad y por eso no puede surgir desde su propia negación. Polo tiene claro que «el educador acierta si ayuda a que las energías del alumno se pongan en marcha»<sup>207</sup>.

#### 5.4. *Algunos errores comunes*

Algunos errores teóricos tienen serias consecuencias en la práctica educativa. En apartados anteriores ya hemos descrito algunos que creemos que son los principales en nuestro días. Ahora vamos destacar entre ellos algunos desde el punto de vista de la relación verdad-virtud para poder sacar algunas conclusiones para la educación.

El primer error que se nos presenta es el relativismo. La postura relativista es la más incoherente y desatinada que hay porque al suponer que no hay una realidad objetiva, se está autodestruyendo, la tesis que defiende niega a sí misma. Llevado a sus últimas consecuencias, el relativismo impide todo diálogo porque, en rigor, no hay nada verdadero que compartir, solo hay opiniones

---

<sup>204</sup> Hablando en una universidad, pero aplicable a todos los niveles de educación, Polo dice: «ser profesor universitario es un modo de ser, y crea carácter. Si se desdibuja ese carácter, si no se desarrollan las virtualidades que se desprenden de él, entonces la Universidad languidece, su existencia es puramente nominal», en «El profesor universitario», 15.

<sup>205</sup> Unas ideas orientativas sobre ese problema se encuentran en BARRIO MAESTRE, J. M., *Educar en un contexto deseducativo desafío actual de la educación en Europa*, Universidad de la Sabana, Bogotá, 2005.

<sup>206</sup> IZAGUIRRE y MOROS, *La acción educativa según la antropología trascendental de Leonardo Polo*, 57.

<sup>207</sup> *La persona humana*, 134.

subjetivas que nada dicen (o mejor, enriquecen) al que escucha. El relativismo al final impide todo tipo de educación que no esté basada en el instinto una vez que la razón está descalificada<sup>208</sup>. Aquí no hay ni cómo ni porqué hablar de virtudes. Como dijimos, otro error en apariencia menos radical que el relativismo es el escepticismo que desconfía de la razón en sus capacidades más básicas<sup>209</sup>.

Hemos visto también que en las épocas de crisis –en la carencia de vigencia social de las virtudes– es frecuente que se desconfíe del poder de la razón para conocer la verdad y la filosofía asume una deriva sofística: puede que haya una verdad, pero soy incapaz de conocerla. El diálogo pierde su carácter de transmisión de la verdad trastocado por la pretensión de utilidad: dialogar será útil para convencer, para vencer, una cuestión de fuerza; nuevamente la vuelta a la naturaleza<sup>210</sup>. Ahora bien, la sofística no es sólo una cuestión de la inteligencia, depende también de la voluntad<sup>211</sup>. Es muy frecuente que la educación olvide esa influencia de la voluntad y centre la tarea de la educación en formar la inteligencia, hecho que nos parece una omisión excesivamente onerosa. Si los padres y las escuelas minusvaloran la educación de la voluntad, casi siempre fracasarán en su intento de ayudar. Se debe educar al ser humano por entero, inteligencia, voluntad y afectividad, sino no se educa; las virtudes tienen un

---

<sup>208</sup> Lewis, hablando del *Tao*, como la realidad estable y que puede ser conocida por la razón, hace una dura y profunda crítica al relativismo: «Por la misma razón Aristóteles advirtió que sólo aquellos que hubieran sido correctamente educados podrían estudiar ética: para el hombre corrupto, el que es ajeno al *Tao*, el auténtico punto de partida de esta ciencia es invisible. Puede ser hostil pero nunca crítico: no sabe lo que está en discusión. Y por esto se ha dicho: *La gente que no conoce la ley es detestable*, y también *El que cree no será maldito*. Una mente abierta es útil en los asuntos que no conciernen a las cuestiones últimas. Pero una mente abierta respecto a las cuestiones últimas que plantean tanto la Razón Teórica como la Razón Práctica es una idiotez. Si un hombre mantiene una posición abierta frente a estas cuestiones, por lo menos debe mantener la boca cerrada, pues sobre ellas nada podrá decir: desde fuera del *Tao* no hay fundamento para criticar el propio *Tao* ni para criticar ninguna otra cosa», en LEWIS, *La abolición del hombre*, 22.

<sup>209</sup> «No puedo demostrar que los patos son patos, o que los cerdos son cerdos, o que hay similitudes y diferencias entre los patos y los cerdos capaces de ser expresadas en términos verdaderos. Una prueba así no es necesaria y mucho menos posible. Las cuestiones de ese género no son de orden filosófico; requieren la presencia o ausencia de una salud mental básica, general, que haga posible la filosofía (o cualquier otra actividad coherente)», en DERRICK, *Huid del escepticismo*, 91.

<sup>210</sup> Cfr. «La sofística como filosofía de las épocas de crisis».

<sup>211</sup> «El filósofo difiere del sofista en su elección o deseo, es decir, en la inclinación [que mueve] su vida. El sofista y el filósofo ordenan su vida a cosas distintas. El filósofo a conocer la verdad, el sofista a aparentar que la conoce aunque la desconozca», en TOMÁS DE AQUINO, S., *Comentario al Libro IV de la Metafísica de Aristóteles*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Pamplona, 1999, 4, 575.

importantísimo papel en ese sentido porque cumplen la misión de armonizar todas las tendencias humanas.

Ahora bien, en educación tampoco hay que minusvalorar el papel de la retórica. El orador también debe tener virtudes que se hacen visibles en su discurso para que sea eficaz<sup>212</sup>. Decía San Agustín que la retórica es el arte del hombre bueno de decir la verdad bellamente; los buenos persiguen lo que es correcto, en su deseo por servir y defender la verdad<sup>213</sup>. Los discursos de los formadores también deben ser «virtuosos», en el sentido de adaptados a la medida de la situación concreta de la enseñanza –del contexto, como diríamos hoy– y del que aprende, no deben ser ni rastrero ni por encima de su valor, sino adecuado.

El determinismo también influye mucho en el pensamiento contemporáneo. Si el ser humano pertenece radicalmente a este mundo y no puede salir de él, entonces está absolutamente sujeto a las fuerzas de la naturaleza. El determinismo trabaja con sucesos, lo inevitable donde no hay libertad, o ésta es solo aparente, son los instintos que, en el fondo, dominan necesariamente. En ese planteamiento los asuntos humanos son tratados por las ciencias naturales, desconsiderando la libertad como especificidad humana. Disminuido el carácter libre de las acciones se elimina también la responsabilidad. Ahora bien, solo una actuación que sea realmente libre es susceptible de virtud.

Por eso, al reconocer la radicalidad de la libertad humana, defendemos que el éxito en la educación no está asegurado, depende radicalmente de la libertad del educador y del educando<sup>214</sup>. La consideración de la libertad rompe los determinismos que, en términos polianos, se equivocan porque *desfuturizan el futuro*. Es un grave error suponer la eficacia mecánica de la educación: ni la pedagogía ni economía son ciencias exactas. Es un error de las ciencias humanas usar solamente métodos de las ciencias naturales. Para conocer al ser humano y construir una antropología o una pedagogía –para preparar el futuro humano– más que consultar los pronósticos, hay que asumir una postura

<sup>212</sup> «Tres son las causas que hacen persuasivos los oradores, y su importancia es tal que por ellas nos persuadimos, sin necesidad de demostración: son ellas la prudencia, la virtud y la benevolencia... Forzoso es pues, que aquél que aparenta poseer todas esas cualidades inspire confianza en los que le oyen», en ARISTÓTELES, *Retórica*, Gredos, Madrid, 1990, Libro II.

<sup>213</sup> Cfr. AGUSTÍN, S., *De doctrina christiana*, Clarendon Press, Oxford, 1995, libro 4, 3, 4-5.

<sup>214</sup> «La buena educación no es de suyo eficaz, no logra productos, sino más bien potencia libertades, de las que no se pueden predecir los resultados con exactitud», en BERNAL-MARTÍNEZ DE SORIA, *Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea*, 137.

abierta hacia la realidad y buscar una visión sistémica; y para eso hace falta la fuerza de la virtud para poder detenerse, mirar y escuchar<sup>215</sup>.

Ante la actual hipertrofia de la afectividad, hemos resaltado la importancia de educar los sentimientos. Si estos están bien educados uno puede enamorarse de la verdad<sup>216</sup>. Encontrarse con la verdad y enamorarse de ella, ese es el *verdadear* de la voluntad. El enamoramiento es cosa personal, poco se puede decir al que se enamora, pero los padres y profesores, si son amigos, pueden ayudar. Uno sólo se puede enamorar si se vincula la bondad del objeto del amor con el bien del amado, de la amada.

Ahora bien, el consumismo tiene como efecto negativo la alteración de la afectividad. Por eso, «es urgente acometer la tarea de educar la afectividad masificada»<sup>217</sup>. Polo defiende que esto es posible si matizamos la afectividad, es decir, hay que ponerla en su sitio, dando la importancia relativa que tiene dentro de la complejidad humana. Hay que evitar su globalización independiente y ajustarla a cada caso. Solo las cosas verdaderamente importantes merecen una conmoción intensa: «el régimen clásico y sano de la afectividad es el sosiego»<sup>218</sup>. Hemos visto que la regulación de la afectividad debe empezar temprano, a los pocos meses de vida, con las virtudes de la templanza y la fortaleza, para más tarde, por ser más difíciles, desarrollar la prudencia y la justicia hasta poder alcanzar la amistad<sup>219</sup>.

Podemos decir también que la idea de virtud sustituye con ventajas el paradigma moderno del *principio del resultado* —o de las competencias, como diríamos hoy— como meta en la educación. La persona virtuosa está capacitada para conocer realidades superiores a las meramente económicas o utilitarias, puede ver más claramente que el nivel de los medios es insuficiente para el ser humano. Además, las virtudes son de suyo sistémicas, armonizan el ser humano desde dentro, integra y potencializa sus capacidades. El virtuoso alcanza la

<sup>215</sup> «Las mejores decisiones seguirán estando basadas en los juicios de cerebros maduros no electrónicos cuyos dueños son hombres que han seguido observando la situación con firmeza y calma y la han visto en su totalidad. ‘Deténgase, mire y escuche’ es un lema preferible a ‘consúltelo en los pronósticos’», en SCHUMACHER, E. F., *Lo pequeño es hermoso: por una sociedad y una técnica a la medida del hombre*, Blume, Madrid, 1990, 205.

<sup>216</sup> «En el orden de la verdad, uno se puede enamorar de la verdad, y el que no encuentra la verdad no se enamora», en «La afectividad», 9.

<sup>217</sup> *La persona humana*, 87.

<sup>218</sup> *Ibidem*.

<sup>219</sup> Cfr. *Ayudar a crecer*, 93-96.

máxima competencia que es justamente ser humano, al realizar el ideal expresado por Píndaro: llega a ser quien eres.

Esto no es asunto meramente teórico, porque cuando el hombre pone toda su vida en el resultado de sus acciones si expone a sí mismo a un profundo peligro: la posibilidad de ser un desgraciado. El ser que ha recibido y que tiene se transforma así en un ser radicalmente dependiente de sus propias acciones; si los resultados son malos no puede menos que caer en la más profunda desgracia. Kierkegaard protesta contra esa interpretación al defender que, aunque uno pierda todo, no pierde su más alta capacidad, la de ser misericordioso<sup>220</sup>.

Kierkegaard hace una distinción que nos parece muy acertada: no es lo mismo el autocontrol que viene de la virtud, que las habilidades o competencias de una acción. Porque para él el presente histórico es distinto del presente libre; en éste la fuerza de la decisión viene principalmente de la virtud de uno; en aquél de la fatalidad del contexto<sup>221</sup>. Esto tiene mucho que ver también con la terapéutica educativa: muchas veces el remedio depende más de la iniciativa libre interior, es decir, de la adquisición de virtudes, que de técnicas pedagógicas o de cambio del contexto o circunstancias exteriores. Es patente que las estructuras exteriores influyen en el sujeto, sin embargo la fuerza principal viene desde dentro, desde la naturaleza perfeccionada por los hábitos. El yo humano está configurado en su esencia por su propia historia, por las acciones que ha hecho, pero nunca deja de estar abierto al futuro.

### 5.5. *Ética y verdad*

Sabemos que la ética griega clásica está basada en las nociones de naturaleza (*physis*) y ley (*nómos*). El ser humano es superior a los demás seres pues las leyes de la naturaleza son ajenas a las leyes humanas porque estas son libres, dependen de su conocimiento racional<sup>222</sup>. Es tarea de la ética aclarar esa distinción. También es básica la noción de dominio del hombre sobre sus actos que pueden ser buenos o malos. La noción socrática de virtud sirve entonces

<sup>220</sup> Cfr. *Economía*, 275.

<sup>221</sup> «La subordinación de la libertad a la fatalidad desconoce la dualidad más propia de la voluntad y, por tanto, el amor al otro», en *Nietzsche*, 117.

<sup>222</sup> «La libertad es el factor positivo que marca la primacía del hombre frente a los otros entes corpóreos, así como los riesgos de su existir», en *Epistemología*, 41.

para distinguir la vida humana de la vida meramente animal. El hombre no es solamente un animal súper-especializado por ser astuto, es superior a todos los demás seres que viven en la Tierra ya que puede adquirir libremente virtudes. Por lo tanto, la libertad es un factor positivo que marca la primacía del ser humano frente a los demás seres, aunque esto conlleve sus riesgos.

Asimismo, es propio de estos riesgos asumir un sentido positivo, pues indican que el ser humano es autor y responsable por sus actos y éstos no son contingentes. La libertad no es caprichosa, depende radicalmente del conocimiento; racionalidad y libertad son correlativos<sup>223</sup>.

No obstante, hemos visto que la ética clásica restringe la libertad a la elección de los medios ya que para ella los fines son necesarios. La libertad aparece parcialmente en ese planteamiento y Polo lo amplía considerando la personal capacidad de aportar –la generosidad como hábito personal– como un nivel más alto de libertad pues puede también elegir sus propios fines. De ahí la peculiar importancia de la formación moral: ayudar a ser libres en sentido profundo<sup>224</sup>. Para esto estamos reiterando que sin virtud no hay ética. En oposición a Nietzsche creemos que la virtud hace fácil y alegre el cumplimiento de la norma conocida racionalmente. Para el virtuoso las normas no son fastidiosas aunque cuesten, porque sabe que solo por ellas y por las virtudes se alcanza el bien<sup>225</sup>. El ser humano bien constituido es *homo ludens*: está a gusto en lo que está reglado. Se trata, en efecto, de una visión muy positiva de la vida que sólo se alcanza por la adquisición y la práctica de la virtud.

Somos conscientes de que la educación moral no es tarea fácil. En la vida humana, tan llena hoy de actividad, el hombre que tenga una vida desordenada racionalmente borra los perfiles de lo que está bien y de lo que está mal. Así acontecen situaciones en que la actuación contraviene normas morales<sup>226</sup>. Las dificultades educativas suponen retos que, en este caso, es sumamente necesario afrontar por la dignidad del tema que estamos abordando.

<sup>223</sup> «Totius libertatis radix in ratione est constituta», en *Q. D. De Veritate*, c. 24, a. 2, co.

<sup>224</sup> «El fomento de lo que se denominan competencias interculturales, habilidades cognitivas, afectivas y prácticas, necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural, ha de ir en continuidad con la formación moral de las personas, esto es, que aprendan a ser libres, hasta el punto de disponer de sí para colaborar con otros por ser personas», en BERNAL-MARTÍNEZ DE SORIA, *Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea*, 142.

<sup>225</sup> «De manera que la ética también es un juego», en «La afectividad», 10.

<sup>226</sup> «Piénsese en el tráfico de influencias, o en la prevaricación de funcionarios», en *Ética*, 165.



Además, la educación moral debe surgir de una ética que sea también bella<sup>227</sup>. La verdad tiene que ver con la belleza, aunque esto no implique que debamos inventar una ética como se inventa una obra de arte. Interpretar la formación moral en el nivel de las sensaciones al estilo romántico es débil porque la ética ordena mucho mejor, tiene más que ver la causa final que la estética. La ética tiene que llevar a un equilibrio en las acciones, para que uno pueda ser al mismo tiempo, por ejemplo, cortés y elegante.

Por fin, podemos decir que la educación debe buscar la verdad del ser humano, tanto sobre su vida como sobre su muerte. No debe huir de esa consideración por miedo<sup>228</sup>. Polo defiende que hay una dimensión del hombre que no pertenece a este mundo y esto se puede notar por nuestra actual reluctancia ante la muerte. En rigor, la muerte ya está presente en la vida<sup>229</sup>. Sin embargo, el ser humano tiene una naturaleza que él mismo se apropia por los hábitos, por eso no pertenece a este mundo, es inmortal. Por lo tanto, la formación en las virtudes nos ayuda a comprender y conducir mejor nuestra vida y también permite acercarse un poco más del misterio de nuestra muerte.

### 5.6. *En síntesis*

Por fin, nuestro intento en este trabajo no es absolutizar la virtud, esto sería otra especie de exclusivismo; lo que estamos insistiendo es que se trata de un medio muy importante porque está muy próximo a los fines. Las virtudes pertenecen a la persona, configuran su esencia, es decir, su yo y sus acciones. Los hábitos abren la persona a la fecundidad de la realidad y permiten la adhesión a ella. Por eso, la educación debe prestar especial atención a los hábitos,

---

<sup>227</sup> «La ética hay que ponerla en comunicación con la estética, porque una ética sin estética al final se aborrece», en *La esencia del hombre*, 217.

<sup>228</sup> «Cuando la filosofía es antropología, la filosofía es una meditación sobre la muerte», en *Lecciones de ética*, 41.

<sup>229</sup> «Ni siquiera con la *physis* cósmica estoy fundado intracósmicamente, porque la muerte no es un estado terminal, sino que puedo morir en cualquier momento. Vivimos de prestado, el plazo ni siquiera está fundado en la *physis*. La fundamentación no puede ser más precaria. Yo, o tengo una *physis* propia, o no puedo ser una parte del cosmos, porque ese cosmos no me dota de fundamento, porque en el fondo la muerte ya ha sucedido. La muerte no es un futuro, y creer que lo es, es un enfrentamiento equivocado con la muerte. La palabra central de la antropología es autárquico, *auto-arjé*, *auto-physis*. La *physis* del hombre es el hombre, no el cosmos. O es así, o de otro modo soy un puro mito», en *ibid.*, 42.

ya que su misión es ayudar a ordenar éticamente todas las dimensiones del ser humano<sup>230</sup>.

Favorecer el encuentro con la verdad para ayudar a crecer, en un ambiente de diálogo interpersonal buscando la adquisición de hábitos que permitan una actuación libre; nos parece que este puede ser un buen resumen de la tarea de una formación a la medida del hombre:

«Si lo importante es la adquisición de hábitos, el proceso educativo humano ha de concebirse como colaboración, como incorporación a una tarea en marcha, de la que participan alumnos y educadores, que aprenden en común. La actitud contraria impide el diálogo, pues el centro de gravedad lo ocupa una verdad parcial que se impone sin crecer. El obstáculo principal, tanto en la escuela como en las empresas que se proponen la formación de sus miembros, es la pasividad de la gente. Ante este obstáculo es fácil caer en la tentación de limitarse a la transmisión de órdenes unilaterales. Sin embargo, habría que sacudir esa pasividad mediante ejercicios estimulantes: fáciles al principio, pero que lleven a la convicción de que ‘he hecho algo’, o ‘esto tiene ya sentido para mí’. Es el primer despertar de la atención, desde el cual es posible caer en la cuenta de que la formación no acaba nunca»<sup>231</sup>.

Por lo tanto la educación no es cómo una construcción mecánica que tiene un término, ni tampoco una cuestión de eficacia evolutiva. Educar es una tarea típicamente humana, donde una persona ayuda otra a crecer de tal manera que crecen juntas, sin ninguna forma de masificación<sup>232</sup>. La virtud es fundamental en esa labor porque franquea el abismo entre lo que es el ser humano y lo que deber ser.

Es oportuno insistir en la necesidad de volver al sentido clásico de virtud<sup>233</sup>. El saber teórico –y el amor– es la forma más alta de vida y está ordenado por la virtud de la sabiduría. El saber práctico se refiere a los medios y está ordenado por la prudencia. Restaurar la filosofía, la confianza en la razón huma-

<sup>230</sup> «Misión: subordinar lo que tenemos a lo que hacemos y eso a nuestro ser. Primero ser, luego hacer y al final, tener; eso es el orden de la ética», en *Economía*, 467.

<sup>231</sup> *La persona humana*, 134.

<sup>232</sup> «Un educador debe tener este sentimiento (...) «¡tú, niño, único en tu relación conmigo!». Quien no hace eso es un criador de individuos (...), pero no un educador de seres humanos», en GUARDINI, R., *Ética: lecciones en la Universidad de Munich*, BAC, Madrid, 1999, 698.

<sup>233</sup> «La solución aristotélica sigue siendo, en cierto modo, modélica, y en ella hay muchos elementos válidos para afrontar la crisis que hoy padecemos», en «La sofística como filosofía de las épocas de crisis», 7.

na, es imprescindible para afrontar mejor las vicisitudes prácticas. Confiar en la razón para no construir un edificio de hormigón sin ventanas; para permitir que entre la luz y el aire de la realidad. El ser humano necesita radicalmente medirse por la verdad: alegrarse por reconocer lo que ha recibido y poder volver libremente a su propia casa.

Sin embargo, el ambiente actual está cargado de pesimismo y de tristeza, fruto inevitable de la manipulación humana de la propia naturaleza recibida. C. S. Lewis detecta bien el problema y su profunda incoherencia. Lo expresa así:

«Y todo el tiempo –tal es la tragicomedia de nuestra situación– seguimos clamando precisamente por aquellas cualidades que tornamos imposibles. No se puede abrir un periódico sin encontrar la afirmación de que lo que nuestra civilización necesita es más impulso o dinamismo o autosacrificio, o creatividad. Con una especie de atroz simplismo, extirpamos el órgano y exigimos la función. Formamos hombres sin corazón, y esperamos de ellos virtud y arrojo. Nos burlamos del honor, y después nos sorprende descubrir traidores entre nosotros. Castramos, y esperamos fertilidad»<sup>234</sup>.

En fin, en este trabajo hemos intentado asumir una visión optimista y creemos que es posible y necesaria una educación en virtudes, como apertura de horizontes para afrontar las crisis de siempre, particularmente la de nuestro tiempo:

«En todas partes la gente pregunta: ‘¿Qué es lo que puedo *hacer*?’. La respuesta es tan simple como desconcertante: nosotros, cada uno de nosotros, podemos trabajar para poner en orden nuestra propia casa. La orientación que necesitamos para este trabajo no puede encontrarse en la ciencia ni en la tecnología, cuyo valor depende en última instancia de los fines a los que sirven; pero puede todavía hallarse en la sabiduría tradicional de la humanidad»<sup>235</sup>.

## CONCLUSIONES

En este trabajo hemos intentado aplicar la antropología que defiende Polo para analizar algunas de las teorías pedagógicas más influyentes en el occidente. Centramos la atención en cómo esas teorías abordan la cuestión

<sup>234</sup> LEWIS, *La abolición del hombre*, 29.

<sup>235</sup> SCHUMACHER, *Lo pequeño es hermoso*, 310.

de la educación en virtudes y cuál es la antropología que está presupuesta. Consideramos que las teorías pedagógicas son hijas de su tiempo, es decir, dependen de la naturaleza pero también de la cultura y de la situación social. Por eso hicimos un breve recorrido sobre la historia reciente del occidente. En los siglos XIX y XX hubo cambios sociales complejos de ser estudiados por la enorme cantidad de variables y por la rapidez de los cambios cada vez más acelerados. El crecimiento exponencial de la población, el éxodo rural, los avances tecnológicos fueron sin duda factores muy significativos.

En lo que se refiere a la educación, con la industrialización y el surgimiento de las grandes ciudades, con la formación de un estado altamente burocratizado, esta tarea de enseñanza pasa a ser masificada y la educación familiar pierde fuerza. Buena parte del proceso educativo pasa a ser asumido como una tarea del gobierno que considera como lo más importante preparar para el mundo del trabajo, ahora todavía más dividido en dos grupos: una elite de gobernantes y una masa de trabajadores especializados.

La tarea educativa ya no se centra en la formación humana, en el desarrollo de un modelo de hombre, sino en una formación de agentes altamente productivos. En este planteamiento el problema se agrava en la adolescencia, donde uno tendrá que elegir uno de los dos grupos: los que piensan y organizan o los que básicamente se limitan a repetir mecánicamente algunas operaciones. El *principio del resultado*, característico del pensamiento moderno, gana una enorme fuerza en la nueva escuela masificada. Uno es considerado por lo que hace, por lo que es capaz de producir. Tampoco es importante la intención de la acción, lo que uno ha intentado hacer, ya que lo que vale ahora es solo el resultado al final del proceso.

Muchas teorías pedagógicas intentan afrontar los problemas que surgen de estos planteamientos y, en general, producen avances en los métodos educativos, aunque muchas veces se quedan cortas en la visión del hombre que sostienen. Algunas veces esas teorías pedagógicas han provocado una justificada repulsa por parte de los agentes educativos. Incluso llegamos a decir con uno de los pensadores influyentes en ese período: «Oh, Pedagogía, ¡cuantos errores se cometen en tu nombre!»<sup>236</sup>.

Las propuestas educativas estudiadas —*el constructivismo y la escuela nueva*— proporcionaron cambios muy significativos en las reformas pedagógicas más

---

<sup>236</sup> COUSINET, *La escuela nueva*, 334.

recientes. Ambas aciertan al valorar la participación activa del alumno y una mayor libertad en el ambiente escolar. Ahora bien, con frecuencia quedaron aquejados los griegos en lo que se refiere a la importancia de las virtudes. En líneas generales continuaron siguiendo los ideales modernos de libertad autónoma con el ya acostumbrado olvido de los fines a que se destina.

Ahora bien, la *educación por competencias* es la teoría educativa más extendida en Occidente. Los gobiernos de muchos países e incluso organismos internacionales tienen las competencias como referencia obligatoria en la definición de sus directrices educativas y laborales. El ser humano competente es aquél que sabe afrontar las dificultades que surgen ante la enorme complejidad de la vida contemporánea. El competente resuelve problemas con soltura y sabe lidiar con fluidez en contextos altamente elaborados y rico en variables cambiantes.

Son muchos los aspectos positivos de la educación en competencias. La persona competente confía en sus capacidades y reconoce la complejidad de la realidad. Sus temas principales son la interdisciplinariedad, la transversalidad, la iniciativa, el ingenio, etc. Además la libertad personal es valorada y se busca la mejoría en la calidad de la acción.

Como puntos negativos dijimos que en ese tipo de planteamiento el foco principal está puesto en el resultado de las acciones, no en el ser humano que se educa. Hay una distinción importante entre competencia y hábito. La competencia mira principalmente el resultado exterior de la acción, pero el hábito se refiere al resultado interior y también a la intención<sup>237</sup>. Las virtudes no sólo refuerzan la eficacia de la acción sino que también fortalecen internamente y rectifican la intención del que obra. El virtuoso está capacitado a vislumbrar y proponer metas altas, asimismo tiene fuerza para arremeterlas y paciencia para soportarlas a lo largo del tiempo. El hábito define el carácter que es una fuerza armónica y estable.

En la educación por competencias los profesores –o incluso los padres– minusvaloran el carácter personal y estable del proceso educativo y centran sus atenciones en las habilidades que van ser adquiridas. Sin embargo, las competencias son verbos, es decir, acciones transeúntes que se pierden en el tiempo. Estas acciones están en cierto modo aisladas, lo que engendra una analítica de la competencia, interconectada por temas interdisciplinarios o transversales.

---

<sup>237</sup> Hablando sobre el papel de la universidad, Polo dice: «Porque el universitario no se mide tanto por dónde ha llegado, sino por la tensión que pone por llegar», en *El profesor universitario*, 28.

Poco se dice sobre el sistema humano, de cómo una acción modifica la otra, de qué sucede en la intimidad del que actúa. La propuesta de transversalidad es un débil sustituto de la universalidad antropológica.

Además, por cuestiones históricas, ese modelo educativo por competencias surge del ambiente empresarial que normalmente está cargado de una mentalidad economicista que considera el éxito básicamente en su significación monetaria. Se educa para que el hombre sea competente en un mundo cada vez más salvaje y competitivo; la mentalidad darwinista gana fuerza también aquí. Pero los griegos clásicos buscaban educar al hombre para que fuera libre en la *polis*. Dicho de otra manera, con frecuencia los nuevos educadores se olvidan de que nuestra mayor competencia es vivir como hombres libres y constituir un mundo humano.

Para realizar la meta de educar al hombre, una cuestión filosófica es clave: ¿qué es el hombre? Y la respuesta hace que cambiemos la pregunta misma, el ser humano no es algo, sino alguien. El aporte cristiano para la constitución de la noción de persona es clave. La antropología que surge de ahí es mucho más rica y permite que la tarea educativa también lo sea. A una antropología pobre corresponderá una educación pobre.

Por eso, nuestra propuesta en este trabajo es la defensa de una educación orientada por una ética profunda, como la que sostiene Polo, una ética compuesta de bienes, de normas y de virtudes. La virtud no es el fin más importante, porque lo más digno son las personas, pero las virtudes están muy cerca de ese fin. Esto es así porque sólo por las virtudes la persona puede hacerse presente en el mundo y se torna competente para aportar lo que le es propio. La virtud hace efectiva la libertad personal, potencializa la capacidad recibida de hacer el bien. Hemos insistido en que el mundo se hace mejor si cada persona también crece. Crecer no es cuestión de cantidad, sino de calidad, o si se quiere, de densidad. Para ser más hay que ser mejores, por eso el crecimiento en virtudes es meta prioritaria.

La antropología de Polo nos ha permitido ver que el ser humano virtuoso no cae en el error de *desfuturizar el futuro* disminuyendo el valor de su libertad. Es innegable la importancia del pasado, tanto para cada uno como para la sociedad. Pero es mucho más relevante el futuro pues cada persona está abierta a él con su carácter inventivo, radicalmente nuevo<sup>238</sup>. Ser libre es el poder de

---

<sup>238</sup> Cfr. *Epistemología*, 38.

estar abierto hacia el futuro y que se hace efectivo por las virtudes. El resultado sólo será bueno si el hombre se hace bueno.

Dijimos que la solución de nuestros problemas educativos no es una cuestión técnica o una cuestión de dominio de la naturaleza. El ser humano es superior a la técnica, porque de lo contrario esta se deshumaniza. La técnica por la técnica aliena, ya que el hombre pierde su sentido, no sabe dominarla. Lo decisivo es el uso que hacemos de ella. La ética es superior a la técnica porque trata de los fines y por eso debe subordinarla. Hoy en día ética y técnica están superpuestas y muchas veces en confrontación, pero toda la actividad técnica debería estar impregnada de sentido ético.

La educación, más que una cuestión de estrategias, surge del contacto entre personas que tienen el mismo objetivo: ayudar a crecer. Este es el antídoto correcto para la cultura de masas y para la hipertrofia de los medios de producción. El medio ambiente propicio para una formación integral es el de las virtudes, que deben estar presentes también en los padres, en los profesores, en el personal técnico. La prudencia es más sabia que la economía, porque más importante que ganar una batalla es que gane el ser humano.

La educación en virtudes es fundamental para la sociedad pues la virtud no es una cuestión genética ni mero fruto de la estructura social. La educación debe buscar enseñar a pensar y a querer por uno mismo ya que el fin es el crecimiento humano, es decir, no quedarse solo en el nivel de los medios. Insistimos en que la educación no debe buscar directamente los resultados porque estos dependen de la libertad. Adquiriendo virtudes cada uno se hace más libre y seguramente, o mejor, libremente, también producirá buenos resultados.

El camino natural del ser humano es la esperanza que se vincula al amor, nace de él y a él se encamina. La esperanza concede especial atención a las nuevas generaciones que surgen y tiene como objetivo detener todo proceso de masificación: «Así se hace frente, además, a un peligro latente pero grave, el más grave de todos los que se ciernen sobre la sociedad, a saber; la descalificación del carácter personal de la iniciativa humana»<sup>239</sup>. El hombre puede y debe ser siempre más de lo que es, en este sentido se puede decir que «el hombre no es sino que será»<sup>240</sup>.

<sup>239</sup> *La persona humana*, 101.

<sup>240</sup> POLO, L., «Conversaciones sobre Bergson acerca del tiempo humano y otros temas», *Studia Poliana: Revista Sobre El Pensamiento de Leonardo Polo*, Universidad de Navarra, 12 (2010) 15.

---

# Índice del Excerptum

PRESENTACIÓN	7
ÍNDICE DE LA TESIS	13
BIBLIOGRAFÍA DE LA TESIS	17
ALGUNAS TEORÍAS EDUCATIVAS	25
1. LA ESCUELA NUEVA	26
1.1. Lo antiguo contra lo nuevo	29
1.2. Crítica a la escuela nueva	33
2. EL CONSTRUCTIVISMO	39
3. EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS	46
3.1. Tesis principales	47
3.2. Origen	51
3.3. Algunas consecuencias	54
3.4. Aspectos positivos	57
3.5. Aspectos negativos	60
3.6. En síntesis	66
4. EL INTERÉS POR LA VERDAD	68
4.1. El pensamiento debilitado	68
4.2. Conocer es descubrir, no construir	74
4.3. Verdad y educación	76
5. VERDAD Y VIRTUDES	78
5.1. Verdad de la voluntad	79
5.2. Verdad y libertad	81
5.3. Verdad y ejemplo	83
5.4. Algunos errores comunes	84
5.5. Ética y verdad	88
5.6. En síntesis	90
CONCLUSIONES	92
ÍNDICE DEL EXCERPTUM	97



